UNIVERSITÉ D'ORLÉANS

ÉCOLE DOCTORALE HUMANITÉS ET LANGUES

LABORATOIRE LIGÉRIEN DE LINGUISTIQUE

THÈSE présentée par :

Mengyu LI

soutenue le : **6 février 2025**

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'Université d'Orléans**

Discipline/ Spécialité : Sciences du langage - Linguistique

Pensée enseignante, agir professoral et contexte : une analyse des dynamiques enseignantes en FLE dans les écoles secondaires en Chine

THÈSE dirigée par :

ABOUDA Lotfi Professeur des Universités, Université d'Orléans

CO-ENCADRANTE :

SKROVEC Marie Maîtresse de conférences, Université d'Orléans

RAPPORTEURS :

AGUILAR RÍO José Ignacio Maître de conférences HDR, Université Sorbonne Nouvelle

ALLANIC Bernard Maître de conférences HDR, Université Rennes 2

JURY :

ANDRÉ Virginie Présidente du jury, Professeure des Universités, Université de Lorraine

ABOUDA Lotfi Professeur des Universités, Université d'Orléans

AGUILAR RÍO José Ignacio Maître de conférences HDR, Université Sorbonne Nouvelle

ALLANIC Bernard Maître de conférences HDR, Université Rennes 2

CAVALLA Cristelle Professeure des Universités, Université Sorbonne Nouvelle

SKROVEC Marie Maîtresse de conférences, Université d'Orléans

Pensée enseignante, agir professoral et contexte : une analyse des dynamiques enseignantes en FLE dans les écoles secondaires en Chine

Conformément aux directives du ministère de l'Éducation nationale, cette thèse applique «les rectifications orthographiques proposées par le Conseil supérieur de la langue française, approuvées par l'Académie française et publiées par le Journal officiel de la République française le 6 décembre 1990 » (Bulletin officiel de L'Éducation nationale du 26 novembre 2015).

À ma femme et mon fils

献给我的妻儿

Remerciements

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mes deux directeurs de thèse, Lotfi Abouda et Marie Skrovec, qui m'ont accompagné et encouragé tout au long de mon parcours doctoral. Je leur suis reconnaissant d'avoir accepté de m'encadrer, de m'avoir guidé dans le domaine de la recherche, et pour leurs précieux conseils et encouragements. Sans leur soutien, je n'aurais pu mener à bien la rédaction de cette thèse.

Je souhaite également adresser mes sincères remerciements aux deux rapporteurs, Bernard Allanic et José Ignacio Aguilar Río, pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'évaluer mon travail. Je tiens également à exprimer toute ma gratitude à Cristelle Cavalla et Virginie André d'avoir accepté de faire partie des membres du jury de ma soutenance.

Je remercie Dominique Ulma, mon ancienne professeure à l'Université d'Angers, pour ses conseils et son soutien lorsque je suis arrivé à Orléans en pleine pandémie. Avec Philippe Plumecocq, ils ont eu la gentillesse de m'accueillir chez eux à plusieurs reprises, et je leur en suis profondément reconnaissant.

Je tiens à exprimer ma reconnaissance au China Scholarship Council du ministère de l'Éducation chinois pour la bourse gouvernementale qui m'a permis de poursuivre mes recherches sans contraintes financières pendant trois ans en France.

Je remercie Dominique Macaire pour la formation prédoctorale à Wuhan, qui a été une grande source d'inspiration pour mon projet de thèse. Mes remerciements vont également au Consulat de France à Wuhan et à Sandrine Martin pour l'organisation des formations destinées aux enseignants de FLE en Chine et pour le partage des ressources et informations utiles sur la plateforme IFprofs Chine.

Je tiens à remercier chaleureusement tous les membres du Laboratoire Ligérien de Linguistique (LLL) : enseignants, chercheurs, ingénieurs, informaticiens, ainsi que mes collègues du bureau 156 (Adrian, Amira, Charles, Daphne, Galla, Ioana, Malek, Mounir). Grâce à la richesse de nos échanges, j'ai pu approfondir et élargir mes perspectives dans le domaine des sciences du langage.

Je remercie mes deux anciennes collègues de l'École des Langues Étrangères de Lanzhou, qui ont accepté de participer à mes enquêtes et d'être observées dans leurs cours de FLE. Je suis également reconnaissant envers tous les enseignants du secondaire qui ont eu confiance en moi

et ont contribué de manière significative à ma recherche en acceptant de participer à des entretiens ou en permettant l'observation de leurs classes, même lorsque notre relation se limitait à des contacts en ligne. Sans leur participation, cette thèse n'aurait pas été possible.

Je remercie chaleureusement mes collègues du département de français de l'Université des Trois Gorges de Chine, qui ont pris en charge mes cours et mes responsabilités administratives durant mon absence.

Un grand merci à Marc et Fabrice pour leur hospitalité à Paris, ainsi qu'à Alexandra pour la relecture d'une partie de ma thèse.

Je tiens à remercier mes collègues du laboratoire CEDETE, notamment Tarek et Franck, pour leur soutien durant la rédaction de ma thèse. Mes remerciements vont tout particulièrement à Vanessa pour son aide précieuse et ses conseils en cartographie.

Enfin, je souhaite exprimer toute ma reconnaissance à ma femme et à ma famille pour leur soutien indéfectible depuis ma décision de reprendre mes études jusqu'à l'achèvement de cette thèse. Je ressens souvent de la culpabilité de n'avoir pu accompagner mon fils durant ces trois années, ne l'ayant conduit à l'école maternelle que pendant quelques semaines. C'est un regret qui me marquera à vie, et je m'engage à rattraper ces moments familiaux précieux à mon retour en Chine.

Table des matières

INTRODUCTION GÉNÉRALE *10*

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONTEXTUEL *17*

Chapitre 1. La pensée enseignante en didactique des langues et des cultures **19**
1.1 L'approche cognitiviste et l'approche situationniste dans le champ éducatif 19
1.2 Le paradigme de la pensée enseignante 22
1.3 La classification et la catégorisation des connaissances de l'enseignant 24
1.4 La planification enseignante : étape préparatoire avant l'action enseignante 27
1.5 La pensée des enseignants pendant et après l'interaction en classe 33
1.6 Les études de la pensée enseignante en didactique des langues et des cultures 37
1.7 L'accès à la pensée enseignante par le discours 40

Chapitre 2. De la pensée enseignante à l'agir professoral **44**
2.1 Les relations entre la pensée enseignante et l'agir professoral 44
2.2 L'agir professoral : une action plurielle 46
2.3 Le paradigme de l'agir professoral et le genre professionnel 50
2.4 La culture éducative et l'agir professoral 53

Chapitre 3. Le poids du contexte sur la pensée enseignante et l'agir professoral **57**
3.1 Contexte et contextualisation didactique 57
3.2 Théories des cadres de l'expérience de Goffman 59
3.3 L'analyse des contraintes institutionnelles dans le cadre de la TAD 63
3.4 La diversité des contextes 66
3.5 L'articulation entre la pensée enseignante, l'agir professoral et le contexte 71

Chapitre 4. L'enseignement du français dans le secondaire en Chine **77**
4.1 Le système éducatif chinois 77
4.1.1 Le système éducatif chinois à l'ère moderne 77
4.1.2 Les disparités entre campagne et ville et le système de sélection des meilleurs 81
4.2 Les types d'enseignement du FLE à l'école secondaire chinoise 83
4.2.1 Les débuts de l'enseignement du français en Chine 84
4.2.2 Les divers modèles d'enseignement du français à l'époque moderne 87
4.3 Le Curriculum national de l'enseignement du français dans le secondaire 93
4.4 Enjeux et perspectives 99
4.4.1 Impacts de la politique d'une seule langue étrangère obligatoire 99
4.4.2 Adaptation de diverses ressources face à la non-standardisation des manuels 102
4.4.3 Insuffisance de formation professionnelle pour les enseignants novices 106
Conclusion : 109

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET ANALYSE DU CORPUS *112*

Chapitre 5. Méthodologie pour le recueil de données **114**
5.1 Observation de classe 114
5.2 Entretien narratif et entretien d'auto-confrontation 118
5.3 Méthodes quantitatives et qualitatives 122
5.4 Recueil et traitement des données 125
5.4.1 Les données statistiques 125
5.4.2 Observation et transcription des données à l'aide d'ELAN 126
5.4.3 Entretiens individuels avec les enseignants du secondaire 128

Chapitre 6. Diversité du profil professionnel des enseignants et spécificités des établissements **131**
6.1 Diversité du profil d'enseignants 131
6.2 La posture de l'enseignant à travers les entretiens narratifs 133

6.2.1 Enseignants angoissés 134
6.2.2 Enseignants marginalisés 144
6.2.3 Enseignants engagés 152
6.3 Les influences du contexte d'enseignement sur la posture de l'enseignant 166
6.3.1 La posture de l'enseignant en fonction de différents facteurs contextuels 168
6.3.2 Les motivations extrinsèques des élèves dans le choix du français 179

Chapitre 7. Analyse de l'agir professoral par l'observation des interactions et l'auto-confrontation .. 188
7.1 Cinq univers de référence de la classe de langue 188
7.1.1 Le monde de la classe 189
7.1.2 Le monde imaginaire 194
7.1.3 Le monde extérieur 200
7.1.4 Le monde de la langue 203
7.1.5 Le monde du texte 205
7.2 Confrontation de l'interaction en classe et de la verbalisation de l'enseignant 207
7.2.1 Stratégies discursives face à l'incompréhension entre enseignant et élèves 208
7.2.2 Narration de l'histoire chinoise en français 227
7.2.3 Actions verbales et non verbales typiques chez les enseignants chinois du secondaire 236
7.3 Les facteurs institutionnels et contextuels et l'agir professoral 255
7.3.1 Le programme imposé 256
7.3.2 L'adaptation du contenu au public 258
7.3.3 Le modèle d'enseignement 261
7.3.4 L'usage des langues en classe 263
7.3.5 La culture éducative 264
Conclusion : 267

TROISIÈME PARTIE : RÉFLEXIONS ET REMÉDIATIONS POUR AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE EN CHINE 270

Chapitre 8. Réflexions sur les possibilités actuelles des approches plurielles en contexte secondaire chinois 272
8.1 L'approche singulière ou les approches plurielles 272
8.1.1 L'approche singulière et monolingue 273
8.1.2 Les approches plurielles des langues et des cultures 274
8.1.3 Les classes bilingues : une solution envisageable pour la promotion des approches plurielles 276
8.2 Les classes bilingues en contexte secondaire chinois 278
8.2.1 La polysémie du terme « Duo Yuzhong » 278
8.2.2 Les variations dans les classes bilingues en Chine 279
8.2.3 Le modèle de classes bilingues avec priorité à l'anglais 281
8.3 Les défis lors de la mise en œuvre des classes bilingues en Chine 283
Conclusion : 284

CONCLUSION GÉNÉRALE 286

TABLE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS 291

BIBLIOGRAPHIE 292

ANNEXES 313

Annexe 1 Établissements secondaires chinois proposant des cours de français 313

Annexe 2 Convention de transcription 319

Annexe 3 Trame d'entretien 320

Annexe 4 Transcription et traduction des entretiens 323

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Le français, en tant que l'une des six langues officielles de l'Organisation des Nations unies (ONU) et la cinquième langue la plus parlée dans le monde, joue aujourd'hui un rôle important en Chine. Selon le dernier recensement de l'Organisation internationale de la Francophonie (OIF) en 2022, le français est actuellement la quatrième langue vivante étrangère enseignée dans les écoles primaires et secondaires en Chine, après l'anglais, le japonais et l'allemand, avec 210 220 apprenants et 326 enseignants de français au total. Au niveau universitaire, le nombre de départements de français connaît également une croissance explosive, passant de 32 en 1999 à environ 170 en 2018, soit une augmentation de 430% (Bel, 2020 : 288). Cette tendance est notamment encouragée par le « Curriculum national de l'enseignement du français dans le secondaire », publié en 2017 et révisé en 2020 par le Ministère de l'Éducation de Chine, qui a intégré le français pour la première fois dans le programme national d'études au niveau secondaire. Depuis lors, le nombre de candidats à l'université en Chine passant l'épreuve de langue en français est en constante augmentation.

Notre recherche se concentre sur l'enseignement du français langue étrangère (désormais siglé FLE) dans le secondaire en Chine pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le contexte spécifique de l'enseignement et de l'apprentissage du français chez les adolescents chinois reste peu exploré dans la littérature scientifique. Ce manque peut s'expliquer par le nombre limité d'établissements scolaires concernés, la complexité des situations d'enseignement en Chine, ainsi que par les difficultés d'accès aux établissements primaires et secondaires pour la collecte de données. En conséquence, de nombreux chercheurs et didacticiens préfèrent orienter leurs travaux vers le français sur objectif universitaire (FOU) ou le français sur objectif spécifique (FOS) en Chine. D'autre part, notre démarche s'inscrit dans la continuité des travaux menés par des chercheurs tels que Besse (2011), Blanchet (2015, 2016), Blanc-Vallat (2016) et Castellotti (2014), qui soulignent l'importance des liens entre le contexte d'enseignement/apprentissage et la didactique des langues. Plus précisément, les politiques linguistiques et éducatives au niveau des pays, des régions et des institutions, la distance entre la langue dominante et la langue enseignée (que ce soit sur le plan géographique, en termes de proximité ou d'éloignement, ou sur le plan historique), ainsi que les spécificités de chaque établissement, les ressources pédagogiques à disposition des enseignants et leur « répertoire didactique » (Cicurel, 2011a, 2011b) jouent tous un rôle déterminant dans l'enseignement et l'apprentissage d'une langue.

Dans cette perspective, le contexte spécifique de l'enseignement secondaire en Chine, avec ses particularités culturelles et institutionnelles, mérite une attention particulière.

Pour des raisons personnelles et pratiques, nous avons maintenu un contact régulier avec une dizaine d'enseignants de FLE exerçant dans des établissements secondaires en Chine. Certains d'entre eux sont d'anciens collègues, ce qui a facilité l'établissement d'un lien de confiance, élément essentiel pour la collecte des données. Grâce à cette relation privilégiée, nous avons pu recueillir de manière continue des informations précieuses pour cette thèse, notamment par un accès direct aux expériences et réflexions de terrain. Ce réseau de contacts nous offre ainsi une perspective unique sur les pratiques enseignantes, les défis rencontrés et les stratégies adoptées par ces enseignants dans leur contexte spécifique, ce qui enrichit considérablement notre analyse.

Dans cette thèse, nous proposons d'abord d'examiner les liens entre la pensée enseignante et l'agir professoral. Le terme « agir professoral » désigne l'ensemble des actions menées par l'enseignant, englobant tant les aspects verbaux que non verbaux (Cicurel, 2011b). Selon Schütz (trad. fr., 1998), l'action humaine est à la fois façonnée par les expériences passées et les projets personnels. Ainsi, nous portons notre attention sur la manière dont la personnalité, le parcours, les attitudes, les convictions personnelles et les représentations de l'enseignement de l'enseignant influencent ses pratiques. Ces éléments sont regroupés sous le concept de « pensée enseignante » dans notre cadre théorique.

C'est à travers des méthodes telles que l'entretien et l'observation de classe que nous pouvons dévoiler les influences réciproques entre la pensée enseignante et l'agir professoral. La pensée enseignante, en effet, constitue la source principale de l'agir professoral, orientant les décisions et les pratiques pédagogiques. En retour, les actions concrètes menées en classe peuvent, sur le long terme, influencer et transformer les croyances des enseignants, notamment à travers des processus d'auto-évaluation et de réflexion sur leurs pratiques.

Il est aussi important de souligner que des décalages ou des dilemmes peuvent surgir entre la pensée et l'agir en raison de contraintes contextuelles ou institutionnelles, d'imprévus, ainsi que des réactions et émotions des élèves. Ces tensions révèlent la complexité de l'enseignement, où la pensée et la pratique ne sont pas toujours parfaitement alignées, nécessitant une adaptation continue de l'enseignant pour répondre aux défis quotidiens.

Dans cette perspective, nous considérons que la pensée, l'agir et le contexte constituent trois éléments fondamentaux et indissociables pour analyser l'enseignement. En effet, se limiter à

l'examen de la pensée enseignante ne suffit pas à saisir l'ensemble des actions réellement mises en œuvre en classe, car il peut exister un décalage entre ce que l'enseignant exprime et ce qu'il fait concrètement. De même, observer les actions verbales et non verbales ne permet pas de justifier pleinement les méthodes et stratégies employées sans recueillir la verbalisation et la confirmation explicite de l'enseignant sur ses choix pédagogiques. C'est en confrontant la transcription des interactions en classe avec les commentaires de l'enseignant sur ses propres actions que nous pouvons décrire et interpréter l'agir professoral de manière plus objective et convaincante.

De plus, étudier la pensée et l'agir des enseignants sans une compréhension approfondie des contextes spécifiques dans lesquels ils exercent leur métier peut conduire à des générations inappropriées. En effet, en se basant uniquement sur des caractéristiques générales liées au pays ou à la culture éducative dans son ensemble, on risque de créer des analyses simplistes et réductrices. Par exemple, des didacticiens chinois comme Yang Yanru, Fu Rong et Xu Yan ont promu une approche éclectique appelée « méthode chinoise », la décrivant comme une « option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire » (Fu, 2007 : 75). Toutefois, comme le soulignent Bel et al. (2013 : 4), cette approche repose sur une « représentation homogénéisée, voire stéréotypée, de la Chine, des Chinois et de leurs manières d'apprendre et d'enseigner ». C'est pourquoi, dans notre recherche, nous ne nous contentons pas d'analyser le macrocontexte, mais prenons également en compte le méso-contexte et le micro-contexte pour offrir une compréhension plus nuancée et détaillée de l'agir professoral.

Dans les systèmes éducatifs de nombreux pays centralisés, y compris la Chine, les choix de manuels et de contenus sont effectués par les institutions responsables, qu'elles soient ministérielles ou régionales. Des textes officiels assurent la cohérence nationale des contenus et des méthodes, ce qui interdit l'utilisation de manuels conçus et publiés à l'étranger, sauf s'ils ont été introduits et traduits par des maisons d'édition locales. En Chine, cette restriction vise principalement à éviter l'exposition des élèves et des enseignants à des idéologies occidentales, afin de préserver l'intégrité des perspectives et des valeurs locales au sein du système éducatif.

En fonction des objectifs pédagogiques et des systèmes d'évaluation variés, l'enseignant peut adapter ses pratiques au sein de son établissement scolaire. Cette diversité d'approches se reflète dans la manière dont il conçoit et met en œuvre ses activités pédagogiques, en lien avec le modèle d'enseignement en vigueur. Par exemple, lorsque le français est enseigné en option, l'enseignant peut privilégier la sensibilisation à la culture francophone pour enrichir

l'expérience des élèves. En revanche, lorsque le français est la première langue étrangère, l'accent est souvent mis sur la maîtrise des compétences langagières fondamentales, telles que la grammaire et le vocabulaire, afin de répondre aux exigences académiques plus rigoureuses. Cette adaptation permet à l'enseignant de répondre aux besoins spécifiques des élèves en fonction du contexte et des objectifs définis pour chaque type de cours.

Les contraintes imposées par les facteurs institutionnels et contextuels influencent et façonnent également la pensée et les actions de l'enseignant, en particulier en ce qui concerne ses convictions personnelles, la sélection des ressources didactiques, l'utilisation des méthodologies d'enseignement et les modes d'interaction en classe. Toutefois, ces contraintes n'éliminent pas entièrement l'autonomie dont dispose l'enseignant dans sa pratique. En effet, bien que cette autonomie soit limitée, l'enseignant peut parfois contourner certaines restrictions imposées par le contexte pour optimiser son enseignement et améliorer les performances de ses apprenants. Autrement dit, l'enseignant, chargé de la conception des plans de cours, de la préparation des leçons et de la sélection du matériel pédagogique, fait preuve de créativité et de flexibilité dans son agir professoral. Cette capacité d'adaptation peut conduire à des évolutions dans sa mentalité ainsi que dans le contexte de sa pratique professionnelle.

Dans cette perspective, nous chercherons à examiner comment l'agir professoral est façonné par la pensée enseignante et le contexte. Nous nous interrogerons sur plusieurs aspects :

- **La planification du cours**: comment se déroule la planification d'un cours de FLE dans le contexte secondaire chinois ?
- **Les ressources pédagogiques** : d'où proviennent les ressources mises à la disposition des enseignants ? Quelles sont leurs stratégies adoptées face au manque de ressources pour les adolescents chinois ?
- **Les écarts entre croyances et pratiques** : y a-t-il des écarts entre les croyances des enseignants et les réalités auxquelles ils sont confrontés dans leur pratique ? Si oui, comment ajustent-ils leurs pratiques en classe ?
- **L'influence des facteurs institutionnels et contextuels** : comment les facteurs institutionnels et contextuels influencent-ils la pensée et les pratiques des enseignants ?

Ces questions cherchent à éclairer les interactions entre la pensée enseignante, les ressources disponibles, et les recommandations imposées par l'État et les institutions, afin de comprendre leur impact sur l'agir professoral dans les classes de langue du secondaire en Chine. Pour

répondre efficacement à ces questions, nous avons d'abord passé en revue les travaux existants sur des notions telles que la « pensée enseignante », l'« agir professoral » et le « contexte », ainsi que leurs liens indissociables. Ensuite, il est apparu nécessaire de présenter en détail les situations d'enseignement du français au niveau secondaire en Chine. Les évolutions et les enjeux actuels auxquels les enseignants de FLE sont confrontés nous permettent ainsi d'acquérir une vision globale de la complexité et de la diversité des contextes d'enseignement. Enfin, une grande partie de notre recherche est consacrée à la description des pensées enseignantes et des pratiques en classe, à travers des entretiens individuels et des observations de classe. Plus précisément, notre travail sera organisé autour de trois parties :

Dans **la première partie**, nous poserons les bases théoriques et contextuelles de notre étude. Le chapitre 1 sera consacré à l'exploration du paradigme de la pensée enseignante. Le chapitre 2 examinera les relations entre la pensée et l'action dans le cadre de l'enseignement. Le chapitre 3 portera sur la diversité des contextes et les contraintes contextuelles dans l'enseignement des langues, en mettant en lumière comment la pensée, l'agir et le contexte interagissent et se modifient mutuellement, formant un système complexe et en constante évolution. Le chapitre 4 ancrera notre analyse dans le contexte spécifique de l'enseignement du français au niveau secondaire en Chine. Nous y présenterons le système éducatif chinois, avec un focus particulier sur le Curriculum national de l'enseignement du français, les différentes modalités d'enseignement de cette langue, ainsi que la répartition géographique des établissements concernés à travers le pays. Ce dernier chapitre a pour objectif d'éclairer les particularités du macrocontexte éducatif chinois et de dresser un état des lieux des études quantitatives disponibles dans ce domaine.

La deuxième partie sera consacrée à la méthodologie de recherche et à l'analyse du corpus. Le chapitre 5 exposera les méthodes d'enquête que nous avons privilégiées pour la collecte des données. Dans cette partie, nous avons cherché à maintenir une distance critique par rapport aux terrains de recherche tout en attribuant un sens spécifique aux interactions que nous avons observées. Le chapitre 6 se concentrera sur l'analyse des entretiens réalisés auprès de dix enseignants du secondaire, en soulignant l'importance du modèle d'enseignement du français et du système d'évaluation sur la motivation des apprenants et la posture adoptée par les enseignants. Le chapitre 7 sera dédié à la confrontation entre les interactions en classe et la verbalisation des enseignants, révélant les liens indissociables entre la pensée enseignante et l'agir professoral. Pour mieux interpréter l'agir professoral des enseignants observés, nous prendrons également en compte les spécificités de chaque établissement, le modèle

d'enseignement, ainsi que le système d'évaluation adopté, ce qui nous permettra de comprendre la pensée et l'agir des enseignants dans un contexte précis.

La troisième partie, composée d'un seul chapitre — le chapitre 8 —, proposera des protocoles d'amélioration de l'enseignement du FLE au niveau secondaire, en intégrant des approches plurielles et en promouvant les classes bilingues dans le contexte secondaire chinois. Selon notre interprétation, la reconnaissance institutionnelle des compétences plurielles favorise l'engagement des apprenants dans l'apprentissage de plusieurs langues, y compris le français. Cette orientation permettrait non seulement de renforcer les compétences linguistiques des apprenants, mais aussi de promouvoir une ouverture culturelle plus large, répondant ainsi aux besoins d'un monde de plus en plus globalisé. Le chapitre 8 explorera donc comment ces approches peuvent être mises en œuvre de manière efficace dans les établissements secondaires chinois pour améliorer la qualité et l'attrait de l'enseignement du FLE dans le secondaire en Chine.

En conclusion de cette thèse, nous fournirons une synthèse globale des principaux résultats obtenus à partir de l'analyse des données. Cette synthèse visera à répondre aux questions de recherche initiales en mettant en évidence les interactions complexes entre la pensée enseignante, l'agir professoral et le contexte éducatif spécifique. Nous espérons enrichir les réflexions sur la manière dont les enseignants naviguent entre leurs convictions personnelles, les contraintes institutionnelles et les exigences pratiques de la classe.

Notre recherche examinera l'impact du contexte éducatif secondaire chinois sur les pratiques des enseignants de FLE, en mettant particulièrement l'accent sur la politique de la langue étrangère unique dans le cadre du concours d'entrée à l'université. Ce sujet reste encore largement sous-exploré dans la littérature académique. Nous espérons que cette thèse fournira une base solide pour de futures recherches, en offrant des perspectives approfondies sur les spécificités culturelles et institutionnelles influençant l'enseignement du français en Chine.

PREMIÈRE PARTIE : CADRE THEORIQUE ET CONTEXTUEL

Chapitre 1. La pensée enseignante en didactique des langues et des cultures

En didactique des langues et des cultures (désormais DDLC), les études portant sur la pensée enseignante sont moins nombreuses que celles sur les méthodologies d'enseignement, la progression des apprenants, les stratégies d'apprentissage et les ressources linguistiques et didactiques exploitées en classe de langue. Selon notre interprétation, la recherche sur la pensée enseignante peut être limitée pour trois raisons principales : il s'agit d'un domaine transdisciplinaire qui traverse les sciences de l'éducation, la psychologie, la sociologie ainsi que la linguistique ; la recherche sur la pensée enseignante nécessite une étude approfondie basée sur la verbalisation de l'enseignant et les études de cas ; la diversité des contextes et des cultures pose souvent des obstacles à la généralisation des résultats.

Nous tenons à aborder la pensée enseignante dans la thèse, car elle constitue une phase préparatoire avant la mise en place d'une action planifiée visant à faire apprendre les apprenants (Cicurel, 2014), puis une étape réflexive pendant et après l'exécution de cette action. Sans l'étude de la pensée enseignante, il est difficile, voire impossible, de comprendre le mécanisme de l'action enseignante. Par ailleurs, cette recherche nous permet d'établir des liens entre plusieurs facteurs tels que le profil de l'enseignant, les convictions et les valeurs personnelles, les ressources disponibles et les politiques éducatives en vigueur dans un contexte spécifique. Cela contribuerait à sensibiliser à l'importance de la pensée enseignante parmi les chercheurs et les institutions éducatives et à améliorer la qualité de l'enseignement.

1.1 L'approche cognitiviste et l'approche situationniste dans le champ éducatif

Dans les années 60 et 70, le courant behavioriste, centré sur les comportements observables, dominait la psychologie et les sciences de l'éducation. Selon le paradigme « stimulus-réponse », il s'agissait de démontrer l'effet du comportement de l'enseignant (processus) sur les élèves (produit). Comme le souligne Chaudron (1988), sous l'influence du behaviorisme, l'action enseignante était au centre des préoccupations des chercheurs, car les pratiques mises en œuvre par l'enseignant, étant observables, contribuaient à créer un modèle descriptif du processus de l'enseignement. Ce que l'enseignant réalisait en classe permettait à la fois d'appliquer les principes de diverses méthodologies d'enseignement et de concevoir de nouvelles approches didactiques en réponse à des besoins émergents.

Au fur et à mesure de l'avancement des travaux de recherche, on est passé du behaviorisme (processus-produit) au cognitivisme, c'est-à-dire que l'on a commencé à prendre en compte « l'inévitable décalage entre une méthode d'enseignement conçue en théorie et les événements pratiques en classe […] » (Woods & Knoerr, 2014 : 17).

Dans cette perspective, le « courant comportementaliste », qui tentait de simplifier la relation de cause à effet entre les comportements des enseignants et les progrès des élèves, a été progressivement abandonné. L'enseignant est désormais considéré comme rationnel et responsable de ses actions. Autrement dit, « on peut en demander les raisons, les causes, construire des modèles plus proches de la réalité de la classe, accorder enfin sa place en formation à la réflexion personnelle » (Tochon, 1993 : 18).

Contrairement au courant behavioriste, qui privilégie les méthodes quantitatives pour décrire et classifier avec précision la nature et la fréquence des comportements observables des enseignants, l'approche cognitiviste s'intéresse davantage à la « temporalité » dans le processus d'enseignement. En d'autres termes, l'action enseignante reflète non seulement le moment présent, mais aussi la manière dont l'enseignant évalue les actions passées et anticipe celles à venir. (Durand, 2002).

Depuis les années 1970, l'étude de la pensée enseignante, fondée sur l'approche cognitiviste, a progressivement acquis une place privilégiée dans le domaine de l'éducation, particulièrement en Amérique du Nord. De plus en plus de publications abordent des « processus de perception, de résolution de problèmes, de prise de décisions, de manipulation d'idées ou de réflexions sur les représentations et les croyances des enseignants […] » (Wanlin, 2009 : 89).

Comme il s'agit d'un domaine complexe, il existe une variété de termes en anglais et en français pour désigner la pensée enseignante, tels que « *teachers' theories and beliefs* » (Clark & Peterson, 1984), « *cultures of teaching* » (Feiman-Nemser & Floden, 1984), « *personal theories*» (Sendan & Roberts, 1988), « *personalized pedagogy* » (Kagan, 1992), « *conceptions of practice* » (Freeman, 1993), BAK (*Beliefs, Assumptions, Knowledge*) (Woods, 1996), « *teacher cognition* » (Woods, 1996 ; Aguilar Río, 2011), RCS (représentations, croyances et savoirs) (Cambra Giné, 2003), « agir imaginé » (Rivière & Cadet, 2009), « pensée enseignante » (Cicurel, 2011a, 2011b) et « imaginaire professoral » (Muller, 2021).

D'une part, on estime que les actions d'enseignants sont largement influencées par leur manière de penser constituant la « source de leurs comportements et actions » (Freeman, 1989, cité par Woods & Knoerr, 2014 : 17), et les études sur ce que pensent les enseignants facilitent

l'interprétation sur ce qu'ils font en classe ; d'autre part, Richardson (1996 : 104) constate que les expériences, les actions en classe ainsi que les réflexions issues des pratiques sollicitent sur le long terme l'évolution des pensées chez les enseignants. Autrement dit, l'agir professoral pourrait exercer une influence en retour sur la pensée en modifiant l'interprétation préalablement établie. De ce fait, l'approche cognitiviste considère que « les actions d'un individu sont en étroite relation avec des connaissances préalablement acquises et disponibles au sein de son système cognitif » (Vause, 2009 : 4).

En plus des contributions de l'approche cognitiviste, de nombreux chercheurs tels que Greeno (1998), Lave et Wenger (1991), Durand (2002) et Casalfiore (2000) ont également souligné l'importance des situations d'apprentissage dans les cognitions et les actions des enseignants. Cette approche situationniste, datant du début du vingtième siècle, a véritablement pris son essor à la fin des années 80. Elle considère les processus cognitifs et l'activité comme indissociables du contexte, où les éléments physiques, artefactuels et sociaux fournissent des ressources significatives pour l'action des individus (Vause, 2009 : 6). En d'autres termes, l'étude de la pensée et de l'action ne peut être dissociée de leur contexte ; c'est en prenant compte les caractéristiques spécifiques du terrain et de la situation que l'activité acquiert tout son sens (ibid.). C'est pourquoi Theureau (2004) estime que la pensée n'est pas seulement dans la tête de l'individu, mais est également façonnée par l'environnement dans lequel il se trouve.

Si l'approche cognitiviste porte sur la « dimension cachée » (Muller & Delorme, 2014 ; Ishikawa, 2014, 2015) de l'action et considère la pensée comme la source de l'action, l'approche situationniste met en avant une « rationalité limitée » dans l'interaction, que Vause (2009) définit ainsi :

> Le postulat d'une rationalité limitée implique que face à un environnement relativement complexe et sous pression temporelle, les individus ne sont pas en mesure d'envisager rationnellement toutes les alternatives possibles et d'en soupeser les avantages et les inconvénients. De manière économique, ils se contentent généralement d'adopter une alternative qui leur apparait comme satisfaisante, sans rechercher ce que serait une réponse optimale. (ibid.,7)

D'ailleurs, l'approche situationniste insiste également sur le fait que la signification de l'action et du contexte ne se construit que dans l'interaction sociale, qui peut parfois engendrer des conflits potentiels. Il s'agit donc d'une « rationalité située » qui émerge au cours du processus d'échange (ibid.).

De toutes les contributions de l'approche cognitiviste et de l'approche situationniste, nous pouvons conclure que chaque individu participe à l'activité avec ses propres schémas cognitifs.

Dans la classe, l'enseignant planifie ses cours en s'appuyant sur les connaissances acquises au cours de ses études ou de son expérience, ainsi que sur ses convictions et valeurs personnelles concernant la méthodologie d'enseignement. De même, les élèves se comportent en fonction de ce qu'ils ont appris tout au long de leurs études, avec des motivations et des manières d'apprendre qui diffèrent les uns des autres. Cependant, c'est dans l'interaction entre l'enseignant et les élèves, dans un contexte donné, que l'action de l'enseignant et des élèves prend tout son sens. Autrement dit, il est essentiel de tenir compte à la fois de la pensée, de l'agir et du contexte pour analyser l'action exécutée.

1.2 Le paradigme de la pensée enseignante

Dans notre thèse, nous nous référons au terme « pensée enseignante » pour désigner le « répertoire cognitif des professeurs » (Guichard et al., 2005) ou le « processus de prise de décision sous-jacents » à l'agir professoral (Woods & Knoerr, 2014). Plus précisément, nous souhaitons mener une recherche sur « ce que les enseignants pensent, savent et croient » avant, pendant et après le cours (Borg, 2003, cité par Woods & Knoerr, 2014 : 19). Comme le constate Pallotti (2002), « le milieu- classe n'est pas seulement un lieu où se déroulent des événements, des activités, des actions, mais aussi où se construisent et se mettent en jeu des identités, des représentations, des émotions, des désirs » (cité par Muller & Delorme, 2014 : 34).

En ce qui concerne le paradigme de la pensée enseignante, il existe plusieurs modèles théoriques. À l'origine, c'est l'étude de Woods (1996) sur la pensée enseignante de huit professeurs d'anglais langue secondaire à l'université qui a, pour la première fois, exploré les relations entre la pensée, l'agir et les savoirs. Selon Woods, la pensée enseignante peut être divisée en trois étapes comme suit :

> (i) les processus cognitifs en jeu dans la planification, qui mènent aux (ii) processus cognitifs qui président à la mise en œuvre de cette planification (application des décisions et actions), et qui culminent avec (iii) les processus cognitifs impliqués dans l'interprétation et l'évaluation des événements résultant de la mise en œuvre des actions (qui fourniront des informations pour les futurs cycles de prise de décision). (Woods & Knoerr, 2014 : 20)

Les trois processus comportent en effet à la fois l'agir et la pensée, car c'est en examinant et en analysant les différentes étapes de l'action que l'on parvient à interpréter la pensée. Selon

Woods, ces trois phases permettent de créer une « structure événementielle » (*event structure*), perçue et interprétée de manière différente par chaque participant. De plus, l'agir ne se limite pas seulement aux actions de l'enseignant, mais « inclut tous les éléments qui résultent de ces actions », tels que les leçons, les activités et les interactions (ibid., 19-20).

Quant aux savoirs, Woods les considère comme des « vérités », souvent explicites, moins difficiles à démontrer et, de ce fait, faisant plus autorité par rapport aux croyances. Il propose d'examiner les savoirs/connaissances, les présupposés et les croyances dans un même cadre (Knowledge, Assumptions, Beliefs ou BAK). Woods voit les présupposés comme une étape intermédiaire entre les savoirs et les croyances, qui sont « adaptés de manière temporaire dans le but de rendre une action possible » (ibid., 20). Pour lui, ces trois concepts jouent tous des rôles indispensables dans les actions de l'enseignant, bien qu'ils n'assument pas les mêmes fonctions dans les processus cognitifs.

En ce qui concerne la notion de croyances des enseignants, Freeman (1993) préfère utiliser le terme « orientations » pour désigner les croyances de l'enseignant sur les apprenants, les processus d'apprentissage, le rôle de l'école dans la société, le curriculum, la pédagogie ainsi que sur lui-même. Selon Clark (1988), les croyances des enseignants font partie des « idées préconçues et des théories implicites » accumulées au fil du temps à travers les études, les formations et l'expérience d'enseignement.

Ces croyances proviennent principalement de deux types de ressources : « des expériences empiriques, des généralisations tirées de l'expérience personnelle, des valeurs et des préjugés » (cité par Vause, 2009 : 9). Quant à Richardson (1996), il considère les croyances comme « des pensées, des prémisses, des propositions ou encore des assertions portant sur des objets et des phénomènes du monde matériel ou mental » (cité par Vause, 2009 : 9).

Malgré la diversité des définitions, nous pouvons conclure que les croyances des enseignants sont cognitives, implicites, personnelles, sociales, professionnelles et en partie collectives, relativement stables et en lien étroit avec l'expérience pratique issue de l'interaction, comme le résume ce qui suit :

> Ces croyances s'accumulent au fil des expériences tant personnelles que professionnelles des enseignants et résistent généralement au changement. Elles constituent un réservoir de valeurs et de préjugés sur lesquels les enseignants s'appuient pour agir en situation et pour justifier leur action. (Vause, 2009 : 10)

Par rapport au modèle théorique de Woods (1996), celui de Tochon (1993) nous paraît plus logique. Trois composantes interreliées : la connaissance de l'enseignant(e), sa planification et l'expérience pratique issue des interactions, constituent le paradigme de la pensée enseignante (ibid., 70-71).

Selon notre interprétation, les connaissances servent de base à l'interprétation des représentations et des croyances, qui devraient être prises en compte en priorité lors de l'analyse de la pensée enseignante avant, pendant et après l'action exécutée. C'est pour cette raison que Shulman (1986) parle non seulement des processus de pensée mais aussi des connaissances (*knowledge*). Il met l'accent sur les savoirs indispensables à un enseignant pour réussir dans son rôle, tels que les méthodes d'enseignement, les techniques de gestion de classe et les connaissances sur le programme et les contextes scolaires.

Dans une telle perspective, Woods et Knoerr (2014) proposent de distinguer entre les « textes théoriques » et les « interprétations individuelles ». En d'autres termes, les connaissances proviennent de deux sources principales : les connaissances théoriques sous forme textuelle et les interprétations personnelles construites dans toutes sortes de pratiques. En effet, selon Borg (2006), les interprétations portent non seulement sur les pratiques issues de l'expérience mais aussi sur les textes théoriques auxquels l'enseignant est exposé. De plus, l'enseignant interprète et évalue « sa personnalité, ses capacités, ses caractéristiques, sa philosophie d'enseignement et ses propres normes et routines dont il n'est pas nécessairement conscient » (Borg, 2006, cité par Woods & Knoerr, 2014 : 25).

Tochon (1993) se réfère dans son modèle théorique à une ligne de temps pour décrire les différents processus de la pensée enseignante. Il définit la connaissance comme l'origine de la pensée, l'enseignant évoluant des connaissances antérieures aux expériences pratiques et aux croyances, en passant par les présupposés, au fur et à mesure de son expérience dans l'enseignement. Pour ce faire, il propose d'abord de classifier toutes sortes de connaissances mobilisées par l'enseignant. Ensuite, il faut se focaliser sur les trois phases des processus cognitifs dans l'enseignement : la pensée planificatrice, la pensée interactive en classe et les réflexions après la classe.

1.3 La classification et la catégorisation des connaissances de l'enseignant

Au milieu des années 80, Shulman (1986) et ses collègues de l'Université de Stanford se concentrent sur les diverses classifications de connaissances essentielles pour la pratique de l'enseignement, proposant sept types de connaissances de l'enseignant : *subject-matter content knowledge* ; *pedagogical content knowledge* ; *curricular knowledge* ; *general pedagogical knowledge* ; *knowledge of learners and their characteristics* ; *knowledge of educational contexts* ; *knowledge of educational ends* (cité par Borg, 2006 : 21).

Parmi ces diverses connaissances, il s'avère que la connaissance disciplinaire (*subject-matter content knowledge*) et la connaissance pédagogique (*pedagogical content knowledge*) jouent des rôles importants dans la pensée enseignante. La première concerne « la quantité de connaissances théoriques relatives à la matière enseignée et la manière dont celle-ci est organisée dans l'esprit de l'enseignant », tandis que la deuxième se réfère à « la connaissance de la matière à enseigner, c'est-à-dire, la manière de transposer une connaissance théorique en une connaissance transmissible et compréhensible par tous » (Vause, 2009 : 10-11).

En outre, étant donné le grand fossé entre le savoir théorique et la situation réelle en classe, des chercheurs américains tels que Elbaz (1981), Schön (1983), Leinhardt (1990), Johnson (1996), Tardif et Lessard (1999) se tournent vers les notions comme « *practical knowledge* », « *knowing-in-action* », « *craft knowledge* », « *procedural knowledge* » et « *working knowledge* », qui sont habituellement implicites de sorte que les enseignants les pratiquent inconsciemment dans la plupart des cas. Comme le constate Woods et Knoerr, « les enseignants acquièrent une connaissance implicite de la manière de gérer une classe d'élèves, un savoir-faire qu'ils sont à même de mettre en pratique rapidement, presque inconsciemment » (2014 : 18).

En raison des caractéristiques individuelle et subjective, ce genre de connaissance pratique (*practical knowledge*) est susceptible de varier d'une personne à l'autre, c'est pour cela que Woods et Knoerr (ibid., 23) proposent de distinguer entre deux termes : « textes théoriques » et « interprétations individuelles ». Le premier renvoie à tous les documents « disponibles à tous sous forme textuelle », tandis que le deuxième signifie « l'appropriation des textes théoriques par l'individu qui les transforme en interprétations individuelles » (ibid.).

Quant à Carter (1990), il essaie de clarifier la distinction entre connaissance pédagogique (*pedagogical content knowledge*) et connaissance pratique (*practical knowledge*) :

> From a learning-to-teach perspective, pedagogical content knowledge is a domain distinct from, but not unrelated to, practical knowledge. The major difference is that pedagogical content

> knowledge is to a greater extent grounded in disciplines and in formulations related to school curriculum and the collective wisdom of the profession than practical knowledge. It is, in other words, more formal than personal and situational knowledge. (ibid., 306)

Dans les publications francophones, Tochon (2000) adopte le terme « savoir d'actions » pour parler des « énoncés relatifs à la génération de séquences actionnelles construites et considérées comme efficaces par leurs acteurs énonciateurs eux-mêmes » (cité par Barbier & Galatanu, 2004 : 324). Il propose de distinguer deux types de connaissances : « les savoirs biographiques nés de l'expérience qui intègrent les savoirs didactiques et pédagogiques dans la pensée de l'enseignant, et les connaissances contextuelles dont il est tenu compte en cours d'interaction » (Tochon, 2000, cité par Tochon, 2014 : 104). De plus, la « connaissance du processus » met l'accent sur les transitions entre les différentes activités, tandis que le savoir renvoie à la « résultante du processus » (ibid.).

En reprenant les catégories établies par Durand (1996), Vause distingue entre « connaissances théoriques » et « connaissances ouvragées » dans sa recherche : les connaissances théoriques qui « portent sur les élèves, la matière et la manière de la transmettre » sont acquises dans le cadre des études et des formations continues, elles sont codifiées, abstraites et explicites (2009 : 13) ; en revanche, les connaissances ouvragées s'accumulent au fur et à mesure de l'expérience dans l'enseignement et « les enseignants n'en sont pas toujours conscients » (ibid.). De plus, il existe en effet une tension entre ces deux types de connaissances, c'est-à-dire que les enseignants doivent trouver un équilibre entre ce qu'ils ont assimilé en tant que théorie universelle et ce qu'ils ont acquis de leur propre expérience pratique (Leinhardt, 1990).

Quant à Cicurel, elle s'intéresse plutôt au « répertoire didactique » pour désigner « un ensemble de ressources diversifiées - modèles, savoirs, situations - sur lesquels un enseignant s'appuie » (2011a : 150), qui est donc personnalisé et contextualisé et peut être analysé sous différents angles potentiels tels que les modèles d'enseignements divers, les formations diverses et les expériences en tant qu'apprenant, le rôle de la culture éducative native, la transmission des savoirs en famille, les contacts avec les autres enseignants, les matériaux pédagogiques et les savoirs didactiques, les connaissances des groupes et les savoirs des élèves, l'institution et le feed-back après inspection, les savoirs sur la langue, l'ensemble de convictions, de croyances, de principes sur les modes d'enseignement ainsi que les stratégies (ibid., 151-152).

Nous préférons utiliser le terme « répertoire didactique » dans notre thèse pour désigner à la fois la théorie et la pratique que l'enseignant acquiert au cours de ses études, de ses formations

continues et de son expérience sur le terrain. Les connaissances mobilisées en salle de classe forment en effet un ensemble qui est à la fois durable et flexible, variant selon le profil de l'enseignant, la situation d'enseignement, les ressources didactiques, l'établissement et le contexte culturel.

En outre, dans notre analyse de la pensée enseignante, nous nous concentrerons particulièrement sur les « connaissances pratiques personnelles » telles que définies par Connelly et al. (1997), qui les décrivent comme suit :

> Les connaissances pratiques personnelles des enseignants proviennent à la fois de leurs expériences antérieures, de leur réflexion actuelle et des actions qu'ils anticipent. Ces connaissances pratiques personnelles se reflètent dans la pratique des enseignants. Elles sont en fait, pour l'enseignant, une manière de combiner le passé et le futur pour faire face aux exigences de la situation présente. (Connelly et al., 1997 : 666)

Cette perspective met en lumière la complexité du rôle de l'enseignant, dont la pratique pédagogique dépasse la simple application de méthodes théoriques pour s'enrichir continuellement par des réflexions et des expériences personnelles. En effet, les enseignants ne sont pas de simples exécutants de programmes, mais des agents actifs qui puisent dans leur propre histoire éducative et professionnelle pour répondre aux défis du moment. Cela montre que la pratique enseignante est ancrée dans une temporalité englobant le passé, le présent et l'avenir, rendant chaque intervention pédagogique unique et adaptée au contexte. De plus, les enseignants peuvent utiliser leurs expériences passées pour anticiper les besoins futurs de leurs élèves, tout en ajustant constamment leurs approches aux réalités actuelles de la classe. En somme, cette capacité à naviguer entre différentes temporalités permet aux enseignants de s'adapter aux exigences fluctuantes de leur environnement éducatif, tout en restant en accord avec leurs valeurs et leur vision pédagogique. Cela souligne l'importance de la formation continue et de la réflexion critique pour le développement professionnel des enseignants.

1.4 La planification enseignante : étape préparatoire avant l'action enseignante

En ce qui concerne le processus d'enseignement, Jackson (1968) distingue deux phases dans l'activité de l'enseignant : la phase interactive et la phase pré ou post-active. En 1986, sur la base de cette démarcation, Clark et Peterson ont conçu ensemble un modèle abordant les

processus de pensée des enseignants, qui se compose de trois parties : « la planification pré-active et post-active, les pensées et décisions interactives ainsi que les représentations et croyances des enseignants » (cité par Wanlin, 2009 : 91).

Comme un grand nombre de chercheurs s'intéresse aux réflexions des enseignants lors de la planification de leur enseignement, il s'avère nécessaire de clarifier les différents types de planification, qui se lient principalement aux « espaces temporels » ou aux « unités de contenu », malgré les désaccords évidents au niveau du nombre et de l'appellation dans les différents travaux de recherche (ibid., 92).

Deborah Sardo-Brown (1988, 1990), chercheuse américaine en psychologie éducative, a établi cinq niveaux de planification : annuel, périodique, unitaire, hebdomadaire et journalier/quotidien. Pour elle, ces cinq niveaux de planification coexistent et s'influencent réciproquement.

Parmi eux, le niveau annuel, en tant que référence, met en premier lieu l'accent sur le programme officiel d'enseignement (Yildirim, 2003), ce qui « permet de visualiser l'année scolaire, de répartir les contenus à l'intérieur de celle-ci en les organisant de manière chronologique… » (Wanlin, 2009 : 117) et « de ne plus avoir à consulter la totalité du programme pendant l'année scolaire » (Tochon, 1993, cité par Wanlin, 2009 : 93).

Le niveau journalier/quotidien sert à concrétiser des activités déjà conçues, faisant principalement référence à l'« expérience professionnelle personnelle » (ibid.). Entre ces deux niveaux, la planification unitaire (par chapitre) est considérée comme un « intermédiaire » entre la planification pré-active et post-active. Les enseignants la jugent souvent comme la plus importante, car elle permet « le développement de plans adaptés aux réalités de la situation et des processus d'enseignement spécifiques à la classe » (ibid., 117-118). Selon l'étude de Clark et Yinger (1979), les enseignants mentionnent plus souvent la planification unitaire que les planifications hebdomadaire et journalière dans leur enquête.

Quant à Favor-Lydecker (1981), elle a divisé la planification unitaire en cinq catégories : la planification coopérative enseignant-enseignés, le brainstorming, la planification par liste et séquence, la planification séquentielle par événements incontournables et la planification par formulation de buts et d'objectifs (cité par Wanlin, 2009 : 93). Pour notre part, cette catégorisation correspond à ce que nous observons en classe et nous permet de faire le lien entre les activités planifiées et les réflexions lors de l'entretien d'auto-confrontation.

Les dilemmes auxquels les enseignants sont confrontés varient selon les différents niveaux de planification. Sur le plan annuel, ils doivent déterminer comment prioriser certaines parties du curriculum afin d'enseigner simultanément le contenu nouvellement mandaté et celui qu'ils jugent personnellement important (ibid., 100). Cette situation peut entraîner chez certains enseignants un sentiment de frustration et de contrainte face au programme imposé, les amenant à élaborer une planification annuelle en désaccord avec leurs convictions personnelles. Au niveau périodique, les enseignants doivent concrétiser les contenus d'enseignement de manière à capter l'attention des élèves et à répondre à leurs besoins spécifiques. Enfin, sur une base hebdomadaire ou quotidienne, ils doivent faire preuve de flexibilité pour gérer les imprévus, tels que les modifications d'emploi du temps ou les absences des élèves.

Wanlin et Crahay (2012) souligne trois dilemmes principaux dans la gestion de la classe. Le premier réside dans l'équilibre entre la stimulation des apprentissages et le maintien de la collaboration de la majorité des élèves. Le deuxième nommé « *coverage-mastery dilemma* » par les recherches anglo-saxonnes, montre que les enseignants en tant qu'intermédiaires entre l'institution et les élèves, doivent mettre en œuvre des cours conformes aux exigences et aux attentes institutionnelles tout en étant adaptés au rythme de progression des élèves. Le troisième dilemme, souvent intitulé « Robin-des-bois » ou « effet Mathieu », exige que les enseignants prennent en compte la diversité des élèves et fassent preuve de patience, notamment envers ceux qui sont en difficulté d'apprentissage.

En général, la planification d'un cours vise à « simplifier » les actions des enseignants, à « satisfaire leurs besoins personnels », à « mémoriser » les processus pédagogiques et à « séquencer et organiser des routines » (Wanlin, 2009 : 93-94). Pour des raisons administratives et organisationnelles, l'institution exige également le respect des « standards de planification » afin de pouvoir trouver un remplaçant en cas d'imprévu (ibid., 118).

D'après Tochon, si les enseignants établissent des procédures de routine conformément à leur caractère personnel et au contexte, c'est dans l'objectif de « contrôler et de coordonner des séquences spécifiques de comportements » (1993 : 77). Afin de mieux comprendre les routines professorales, Tochon les divise en quatre parties relativement au « degré de routinisation » (ibid.) : routines d'activité, routines d'enseignement (un ensemble de méthodes, de procédures, de styles de questionnement, etc.), routines de gestion et routines d'exécution des plans (gestion des contenus et de la relation en classe). Tout cela contribue à la réduction du nombre de tâches à traiter et de décisions à prendre, et augmente « la prédictibilité de l'action » de sorte à aider

l'enseignant(e) à se libérer de son anxiété (ibid., 77-79). Woods et Knoerr (2014 : 24) constatent aussi qu'un grand nombre de décisions des enseignants chevronnés se prennent de manière automatique, et « avec peu de pensée consciente ». De ce fait, l'expérience en tant que compétence de l'enseignant serait liée à ce processus de routinisation.

En ce qui concerne les traces de planification, l'institution exige souvent un plan de séance et des fiches pédagogiques avant chaque cours, dans l'intention de les harmoniser avec le programme ou le curriculum. Par exemple, en Chine, les enseignants du primaire et du secondaire doivent soumettre leur cahier pédagogique au début de chaque semestre. Cela est particulièrement important pour les enseignants novices, qui doivent détailler les étapes, les consignes, la durée ainsi que les supports prévus pour chaque leçon. De plus, sous l'influence de la culture éducative chinoise, l'enseignant a tendance à fournir à ses apprenants toutes les informations sous forme de diapositives ou de documents annexes (Bouvier, 2003 : 191), lesquels constituent une partie intégrante des traces écrites de la planification des enseignants. Cependant, d'après Shavelson et Stern (1981), « les enseignants qui planifient de manière large, c'est-à-dire, de manière à pouvoir rester flexibles sont davantage appréciés par leurs élèves et assurent une meilleure motivation et de meilleures attitudes de leur part vis-à-vis de l'enseignement que les enseignants qui planifient de manière stricte et très détaillée » (cité par Wanlin, 2009 : 94).

Nous utilisons le terme « routine » pour décrire les actions routinisées telles que le rituel communicatif ou les tours de parole entre enseignant et apprenants, cependant il faut également mentionner le processus de réflexion ou de « déplanification » en raison du dysfonctionnement de certaines routines. Comme le souligne Durkheim, fondateur de la sociologie :

> La réflexion, en effet, est l'antagoniste naturelle, l'ennemie née de la routine. Elle seule peut empêcher les habitudes de se prendre sous une forme immuable, rigide, qui les soustraie au changement ; elle seule peut les tenir en haleine, les entretenir dans l'état de souplesse et de flexibilité nécessaires pour qu'elles puissent varier, évoluer, s'adapter à la diversité et à la mobilité des circonstances et des milieux. (2005 : 115)

C'est pour cela que l'enseignant est encouragé à rédiger une réflexion structurée une fois le cours terminé, avec les objectifs atteints et les points à améliorer servant à la prochaine planification ou à la « déplanification » du plan de cours déjà élaboré. Comme le remarque Cicurel, la planification « ne se fait pas sans rencontrer des obstacles, des résistances ou, de

toute manière, la parole d'un autre, qui comporte toujours le risque de provoquer une déplanification » (2011a : 124).

De nombreux chercheurs se posent également la question suivante dans leurs études : à quoi pensent les enseignants lors de la planification ? En effet, plusieurs recherches ont montré que les enseignants se focalisent plutôt sur les contenus à aborder en classe, dont la sélection est jugée plus importante que la structuration des éléments de matière (Shavelson, 1972 ; Shavelson & Stern, 1981 ; Clark, 1998). Dans ce contexte, Yildirim (2003) constate que les enseignants expérimentés accordent beaucoup d'importance « à la couverture du contenu et aux activités » lorsqu'ils mettent en place une planification quotidienne (cité par Wanlin, 2009 : 96). Selon Wanlin et Bodeux (2006), les décisions prises par les enseignants et les futurs enseignants portent principalement sur les « décisions pédagogiques » (contenu, stratégie d'enseignement, objectifs, activités, profil des élèves, organisation, matériel). En revanche, les « décisions managériales », qui concernent la gestion du déroulement de l'activité et l'installation de conditions propices à l'enseignement, occupent une place très limitée chez eux. Il est important de noter que les décisions de planifications sont interconnectées, bien que les enseignants soient plus conscients de la mise en place des stratégies et des méthodologies d'enseignement (Wanlin, 2007).

Lorsqu'on examine les éléments qui influencent la prise de décisions des enseignants dans la planification enseignante, il existe principalement trois types de sources : les théories et les intérêts personnels, les résultats d'apprentissage des apprenants et les « ressources curriculaires » telles que le programme d'enseignement, les manuels scolaires et le guide de l'enseignant (Wanlin, 2009 : 101-107).

D'après Wanlin, « les théories personnelles expliquent essentiellement le choix des activités des élèves, des conduites d'évaluation et des méthodes d'enseignement » (ibid., 102). Il a cité les études menées par Sardo-Brown (1990), qui montrent que les valeurs et intérêts personnels influencent au moins en partie les contenus d'enseignement. Quant à Halkes et Deijkers (2003), ces valeurs personnelles et subjectives se composent de quatre éléments : le contrôle de l'enseignant sur le processus d'enseignement, le « *work ethos* » (tout ce qui relève de la participation et du maintien du niveau d'occupation des élèves), l'affiliation (les relations sociales entre enseignant et élèves ou entre collègues) et le compromis entre les besoins personnels réels et les exigences de l'institution (cité par Wanlin, 2009 : 102).

Selon Clark et Peterson (1984), l'enseignement nécessite également une focalisation sur les résultats des apprenants, qui jouent un rôle de collaborateurs dans le processus d'enseignement. Il est important de noter que l'enseignant ne se réfère pas ici à l'apprenant individuel, mais à « l'élève collectif » (Bromme, 2005), ce qui lui permet de se concentrer sur la classe entière plutôt que de se mêler des affaires individuelles.

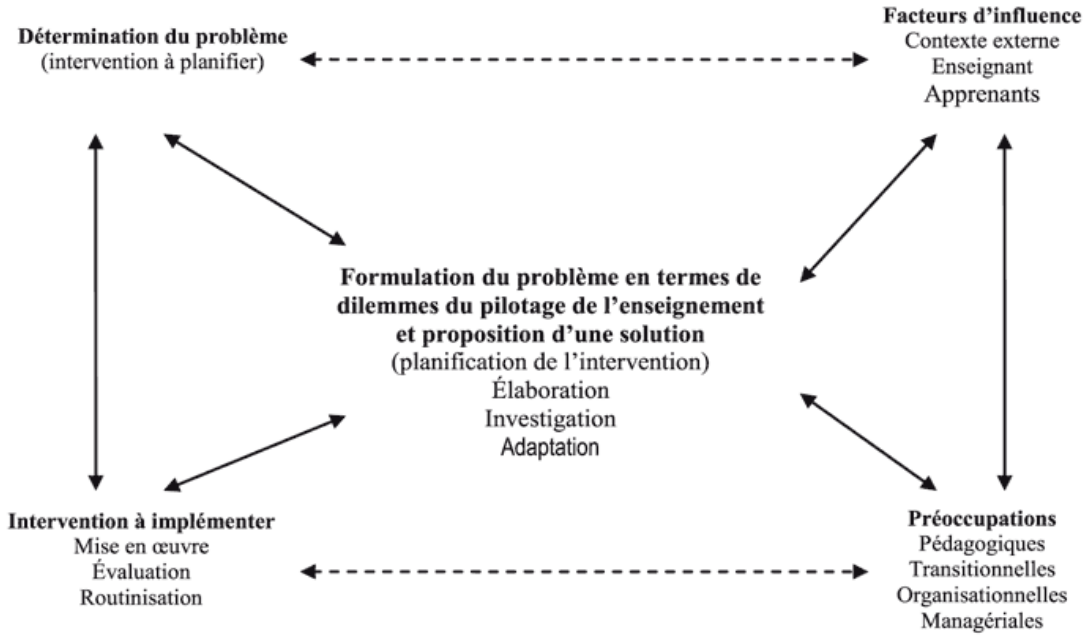
En plus des éléments propres à l'enseignant et aux élèves, il existe aussi des éléments contextuels qui justifient les décisions de planification. Selon Yildirim (2003), les enseignants planifient à long terme à l'aide du programme officiel, tandis que les manuels scolaires influencent la planification à court terme (hebdomadaire ou quotidienne). Les documents à la disposition des enseignants répondent à quatre besoins principaux : « enregistrer ce qui a fonctionné ou non précédemment ainsi que les raisons de ces deux éventualités ; parfaire le programme avec des notes additionnelles et des matériaux instructionnels complémentaires ; sauvegarder des unités que les élèves ont réellement bien appréciées ; organiser le contenu instructionnel autour d'unités thématiques » (Sardo-Brown, 1990, cité par Wanlin, 2009 : 107).

Pour illustrer les processus de la pensée enseignante lors de la planification de l'enseignement, nous utilisons le « modèle de la double cyclicité » proposé par Wanlin (2009 : 119). Ce modèle s'inspire des modèles existants créés par les chercheurs anglophones en ce qui concerne le traitement de l'information, la prise de décisions, les foyers de préoccupation, ainsi que les facteurs d'influence.

Le premier mouvement (illustré ci-dessous à gauche) reprend les trois phases du processus de résolution de problèmes : la détermination du problème (intervention à planifier), la formulation du problème et la proposition de la solution (qui comprend trois étapes : élaboration, investigation et adaptation), ainsi que la mise en œuvre, l'évaluation et la routinisation (ibid.).

Le deuxième « mouvement cyclique » (illustré ci-dessous à droite) renvoie aux facteurs d'influence et aux préoccupations des enseignants. Les enseignants partagent souvent des préoccupations communes, notamment en ce qui concerne les contenus d'apprentissage, les profils des apprenants, les stratégies pédagogiques, les objectifs éducatifs, les ressources disponibles, ainsi que les méthodes d'évaluation (ibid., 120).

Figure 1. **- Modèle de la double cyclicité de la pensée planificatrice proposé par Philippe Wanlin**



Source : Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 166, Art. 166. https://doi.org/10.4000/rfp.1294

La planification renvoie à la fois à un « monde de la classe vide » (Yinger, 1986, cité par Riff & Durand, 1993 : 81) et à un « processus cyclique » (Tochon, 1993 : 87). Tochon la considère comme « une activité centrale de l'enseignant » qui « se déroule spontanément et/ou mentalement, à tout moment de la journée » (ibid.). De ce fait, Jacquin et Simons (2016) affirme que la planification en tant qu'outil de travail assume deux types de fonctions : fonction cognitive et ergonomique. La première fonction concerne la conception des contenus et des objectifs à atteindre, tandis que la deuxième porte sur les techniques de gestion de classe. Dans notre thèse, nous nous intéressons particulièrement à la fonction cognitive de la planification.

1.5 La pensée des enseignants pendant et après l'interaction en classe

Comme le remarquent Wanlin et Crahay, les recherches portant sur la pensée enseignante durant l'interaction en classe se répartissent en deux volets : « la modélisation de la réflexion interactive et la description du contenu et des influences de cette réflexion » (2012 : 9). Selon l'approche cognitiviste, tout acte d'enseignement résulte à la fois du raisonnement conscient et inconscient. Dans cette optique, les chercheurs se penchent sur la description des décisions interactives prises par les enseignants en classe, considérées comme « un choix délibéré

d'implémenter une action spécifique, à savoir de modifier ou non son comportement » (Borko et al., 1990 ; cité par Wanlin & Crahay, 2012 : 11).

Une fois la définition établie, de nombreuses études empiriques ont été menées pour mesurer la fréquence de décisions interactives, révélant que les enseignants prennent en moyenne entre 0,5 et 0,7 décision par minute d'interaction (Wanlin & Crahay, 2012 : 11-12). Autrement dit, les enseignants prennent en moyenne une décision interactive toutes les deux minutes (ibid.). De ce fait, les décisions interactives sont fréquentes chez les enseignants.

Pour Snow (1972), le processus de pensée interactive en classe est « un processus cyclique d'observation du comportement des élèves suivi d'un jugement portant sur leur adéquation au déroulement de l'activité » (cité par Wanlin & Crahay, 2012 : 12). Cela signifie que la décision interactive prise par l'enseignant est étroitement liée à son jugement sur le comportement des élèves en classe. Si l'enseignant estime que la participation des élèves reste dans les marges de tolérance, il préfère suivre son plan préalablement établi. En revanche, si nécessaire, il réfléchit aux alternatives possibles et décide de les mettre en œuvre. D'après Borko et al. (1990), il existe une « zone optimale » au sein de laquelle l'enseignant se comporte de manière routinisée et planifiée. Au-delà de cette zone, il faut prendre des décisions pour maintenir la participation des élèves. Il est également à noter que certains enseignants ont tendance à rester fidèles à leur planification par crainte de perte de temps et de non-respect du contenu, même si le comportement des élèves est hors de « limites de tolérance possibles » (Putnam & Duffy, 1984).

Cependant, le comportement des élèves ne constitue pas la seule référence pour la prise de décision interactive. Wanlin et Crahay (2012) indiquent que le temps et le matériel disponible pourraient également être des facteurs influençant la décision de l'enseignant. De plus, il arrive même que les décisions interactives soient prises de manière émotionnelle. Dans ce cas, les pensées de l'enseignant ne correspondent ni aux « modules analytiques rationnels » ni aux « modules automatiques routinisés », proposés par Brehmer (2005).

En ce qui concerne la description du contenu de la pensée interactive, trois composantes principales peuvent être identifiées : la pédagogie, les transitions ainsi que la gestion et l'organisation (Wanlin & Crahay, 2012 : 18). Comme indiqué précédemment, les décisions pédagogiques incluent le contenu, la stratégie d'enseignement, les objectifs, les activités, le matériel, etc., servant de base pour la mise en œuvre du cours, notamment en ce qui concerne la sélection du contenu et la modification du plan en cas de nécessité. Quant aux transitions, il s'agit des « réflexions des enseignants portant sur le pilotage du temps instructionnel et de la

fluidité du processus d'enseignement » (Arlin, 1979 ; Wanlin, 2009 ; cité par Wanlin & Crahay, 2012 : 19). Pour Arlin (1979), le « cadençage » et la « séquenciation » constituent deux préoccupations majeures pour l'enseignant durant l'interaction en classe. En plus de la pédagogie et des transitions, l'enseignant mobilise aussi des savoir-faire pour « la gestion de la discipline et de la classe, des groupes d'élèves ou d'élèves individuels au sein de la classe » (Wanlin, 2009, cité par Wanlin & Crahay, 2012 : 19).

D'après Wanlin et Crahay (2012), il existe trois dilemmes dans la pensée interactive : pilotage managérial, pilotage curriculaire, pilotage de la cadence d'enseignement. Plus précisément, lors de la mise en place des activités en classe, l'enseignant doit respecter le curriculum et suivre le programme planifié tout en garantissant la participation et la maîtrise des contenus par un maximum d'élèves. De plus, il doit adapter son cours aux élèves forts, moyens et faibles.

Une fois le cours terminé, l'enseignant se tourne vers une réflexion issue de l'interaction, considérée comme « médiateur mental » entre la planification et les activités réalisées. Il est invité à exprimer ses points de vue à l'oral ou à l'écrit sur la mise en place de ses activités conçues. Dans ce cas-là, ses réflexions interactives sont en rapport avec ses croyances personnelles. Comme l'indique Cicurel, « la perception que les enseignants ont de l'acte d'enseignement peut se transformer en un savoir plus théorisé et transmissible » (2011a : 142) au fil de l'expérience acquise en matière de planification et d'interaction en classe. En d'autres termes, l'enseignant est capable d'attribuer du sens à son expérience professorale grâce aux réflexions interactives.

Cependant, comme le remarque Woods (1996), des contradictions existent souvent entre les actions et les croyances des enseignants. Selon ses interprétations, cela est dû à « une sorte de routine inconsciente ». Dans cette optique, Borg (2003 : 91) distingue entre les « *behavioral changes* » (modifications de comportement) et les « *cognitive changes* » (modifications cognitives). En d'autres termes, « une modification dans le comportement ne garantit pas une modification des croyances et un changement de croyances n'entraîne pas un changement dans le comportement » (Borg, 2003 : 91, cité par Barcelos, 2014 : 71). C'est la raison pour laquelle il faut prendre en compte les dilemmes pendant l'interaction en classe, qui sont « des situations perçues par l'enseignant comme étant problématiques, dans lesquelles des croyances, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition (Denicolo, 1996 ; Lampert, 1986 ; Talanquer et al., 2007 ; Tomanek, 1994 ; cité par Wanlin et Crahay, 2012 : 24). Autrement dit, l'enseignant doit faire face à des dilemmes issus de l'interaction et trouver la meilleure solution

adaptée à la fois aux exigences de l'institution et aux besoins des apprenants, il arrive même que l'enseignant se sente encore insatisfait malgré plusieurs essais.

À partir des différentes contributions sur la pensée enseignante, nous proposons une analyse fondée sur quatre composantes interconnectées : les savoirs/connaissances (connaissances du contenu pédagogiques, savoirs d'actions) ; le processus de planification ; les pensées et décisions interactives ; les croyances des enseignants (processus de routinisation).

Les savoirs que l'enseignant mobilise comprennent à la fois des connaissances pédagogiques et des savoir-faire pratiques, essentiels pour structurer et animer ses cours. Le processus de planification joue un rôle central dans la préparation des leçons, l'anticipation des difficultés potentielles, et l'adaptation du contenu aux besoins spécifiques des élèves. Pendant l'interaction en classe, l'enseignant prend des décisions en temps réel, ajustant ses méthodes pédagogiques en fonction des réactions et des besoins immédiats des apprenants. Par ailleurs, les croyances des enseignants, qui se forment souvent à travers l'expérience et les routines établies, influencent profondément leur interprétation et leur intégration de ces différents aspects dans leur pratique quotidienne.

En combinant ces éléments, l'enseignant parvient à construire son propre « répertoire didactique », c'est-à-dire un ensemble de pratiques et de stratégies pédagogiques personnalisées. Ce répertoire évolue avec le temps et l'expérience, offrant à l'enseignant la flexibilité nécessaire pour naviguer entre les attentes institutionnelles et les réalités du terrain. Ainsi, la pensée enseignante ne se limite pas à un processus statique, mais se présente comme un cadre dynamique, où savoirs, croyances, planification et interactions se combinent pour créer une pratique pédagogique à la fois adaptable et en constante évolution.

Dans le domaine de la DDLC, les savoirs et les savoir-faire englobent non seulement « le lexique, la grammaire, les éléments et les règles de fonctionnement de la langue » (Martinez, 2002 : 4) mais aussi « des comportements culturels indissociables de la langue » (ibid.) et « des moyens pour agir sur le réel » (ibid.). Cette perspective reconnaît que l'enseignement des langues implique une compréhension profonde des contextes culturels et des pratiques concrètes. Les études sur la pensée des enseignants de langue mettent en lumière ces dimensions spécifiques et leurs enjeux, que nous explorerons en détail dans la deuxième partie de la thèse. Cela permet de saisir comment les enseignants de langue intègrent ces connaissances complexes dans leur pratique quotidienne, influençant ainsi l'efficacité et la pertinence de leur enseignement.

1.6 Les études de la pensée enseignante en didactique des langues et des cultures

La recherche sur la pensée enseignante s'est également étendue au domaine de la DDLC, dans le but de révéler la « dimension cachée » (Muller & Delorme, 2014 ; Ishikawa, 2014, 2015) de l'agir professoral des enseignants de langue.

D'après le sondage mené par Borg en 2003, il y a au total 64 recherches publiées en anglais de 1976 à 2002, qui s'intéressent notamment aux pensées des enseignants de langue seconde ou de langue étrangère, et la majorité des études se concentrent sur le contexte d'enseignement où l'anglais est considéré comme langue seconde ou langue étrangère. En fonction des thèmes abordés, il a classé les publications réunies autour de trois parties : enseignants en formation (*pre-service teachers*), enseignants en service (*in-service teachers*) ainsi que domaines curriculaires spécifiques (*specific curricular domains*).

La première partie consiste à étudier les représentations, les expériences d'apprentissage antérieures, les croyances de l'enseignement de la langue, la prise de décision, les connaissances ainsi que le changement cognitif chez les stagiaires ou les enseignants en formation. Cette dimension collective où les stagiaires ou les enseignants suivent ensemble une formation, influence également les discours produits lors de l'entretien d'auto-confrontation (Vanhulle, 2013). Pour ce faire, Tochon et Black (2007) proposent l'utilisation des « portfolios électroniques », c'est-à-dire « des lieux virtuels d'archivage de la réflexion des stagiaires en formation » (ibid., cité par Tochon, 2014 : 104). Ils sont invités à sauvegarder des images ou des fichiers audio-visuels, mener des réflexions après chaque cours et construire une identité professionnelle en intériorisant « une meilleure compréhension de qui ils sont », afin qu'ils puissent « s'affranchir d'une pensée uniquement disciplinaire pour se réaliser sur le plan d'une intégration du savoir dans l'agir professoral » (ibid., 105). Dans cette continuité, Maldonado et Balslev (2024 : 67) proposent de transcrire ces réflexions en texte, ce qui permet de suivre « l'évolution du répertoire didactique » des enseignants en formation. Plus précisément, ils demandent aux enseignants participants d'élaborer des scénarios d'enseignement afin d'anticiper des obstacles potentiels.

La deuxième partie concerne la cognition des enseignants de langue « novices » et « experts », leurs pratiques réelles en classe de langue et la distinction entre professeurs de langue novices et experts. Dans ce cas-là, Tochon et son équipe s'appuient à la fois sur les portfolios électroniques et les vidéos prises en classe dans le but de comparer les différentes

méthodologies d'enseignement et d'orienter les novices vers une pratique réflexive et innovante. D'ailleurs, l'étude de Ishikawa (2014) confirme l'influence de la verbalisation de l'enseignant « expert » sur l'enseignant « novice », ce dernier est amené à réfléchir sur la pertinence des activités et identifier la raison pour laquelle un incident s'est produit. En tant que « tuteur savant », l'enseignant « expert » est chargé de lui transmettre ses « savoirs d'actions » (ibid.). Et la dernière partie porte sur les pensées et les pratiques dans l'enseignement de la grammaire, de la lecture et de l'écrit. Pour cela, un « cercle d'étude » s'organise de façon hebdomadaire ou mensuelle dans l'intention d'ouvrir un horizon de réflexion plus large (ibid.).

Parmi les publications de ce domaine, Munby (1982 : 206) nous rappelle que « toute perception humaine est influencée par le schéma, les constructions, les croyances et les compréhensions existantes du percepteur ». Dans cette perspective, les croyances sont considérées comme personnelles et affectives (Pajares, 1992; Freeman, 1993), une fois établies, elles peuvent être résistantes au changement (Munby, 1982 ; Cicurel, 2011a). Muller (2024) constate que les enseignants novices effectuent plus souvent des changements lors de leurs premières années d'enseignement des langues, notamment lorsqu'ils se sentent insatisfaits, frustrés ou préoccupés face à des obstacles. Il observe « des modifications dans les conceptions, les principes, les valeurs, susceptibles de conduire à des changements effectifs dans les pratiques » (ibid., 109).

En plus du côté affectif, Barcelos explique que les croyances nous permettent également de former notre identité, notamment les « croyances centrales », qui sont « davantage liées à l'identité de l'individu » que d'autres « croyances périphériques » (2014 : 77).

Après avoir analysé les discours recueillis dans différents contextes d'enseignement du FLE, Cicurel dégage quelques sujets pouvant servir de base à l'analyse de la pensée enseignante : « l'importance accordée aux buts, à la finalité éducative de l'action, le souci que le professeur a des apprenants et la tendance à caractériser, la comparaison avec des expériences similaires ou opposées, une perception intensifiée de soi, la tendance à produire des maximes professionnelles » (2014 : 88).

Plus récemment, Muller (2021) compare les écrits réflexifs rédigés par ses étudiants de Master FLE pendant la formation à l'université et le stage en établissement scolaire, dans le but de montrer des écarts entre « l'imaginaire professoral » et les adaptations réelles par l'enseignant novice. Ce qui correspond à ce que font Rivière et Guichon (2014 : 133) dans leur expérimentation, en plus des écarts entre la parole et l'action achevée qu'ils ont découverts à

travers les « bilans rétroactifs », ils essaient également de dévoiler des ressources mobilisées « pour l'action et dans l'action » et comment sont construites les valeurs et les convictions professionnelles par les apprentis dont le répertoire didactique n'est pas encore stabilisé.

Quant à Farges (2020), elle a fait une synthèse sur les études existantes dans une dizaine de pays : le Canada, les États-Unis, la Belgique, la France, la Suisse, la Pologne, la Corée du Sud, la Tunisie, le Burkina-Faso, le Niger, le Sénégal et le Brésil. Elle en conclut que « les croyances sont à la fois centrales dans ce qui fait le professionnalisme enseignant, mais aussi marginalisées dans les systèmes éducatifs qui ne sauraient tolérer une trop grande diversité de croyances » (ibid., 60).

Comme une partie de notre recherche vise à explorer les relations et les spécificités entre la pensée des enseignants de FLE et leurs pratiques en classe dans un contexte chinois, les études menées par les chercheurs asiatiques attirent particulièrement notre attention. Parmi celles-ci, Ishikawa (2014, 2015) essaie de comparer les discours sous forme d'entretiens prononcés par les enseignants « novices » et « chevronnés », afin de mettre en lumière la « dimension cachée » de l'enseignement, c'est-à-dire la pensée enseignante.

Lee (2017) remarque que dans beaucoup d'établissements privés et publics coréens, tandis que les enseignants coréens sont chargés des cours pour les débutants, sont plutôt les lecteurs français natifs qui prennent en charge des cours intermédiaires et avancés, car ces derniers éprouvent plus de difficultés communicatives avec le public du niveau grand débutant. On observe ainsi de manière évidente qu'il existe une grande différence entre les professeurs coréens et leurs homologues français au niveau des méthodes d'enseignement et des tours de parole dans les interactions.

Dans les universités chinoises, les enseignants français s'occupent en général des cours de production orale alors que les enseignants chinois se sentent plus à l'aise et en sécurité linguistique dans l'enseignement de la grammaire (Besse, 2011). De ce fait, nous pouvons conclure que les facteurs culturels et contextuels affectent la mise en œuvre de la répartition de cours, de sorte que les enseignants natifs et non natifs se comportent différemment en classe de langue. À travers différentes expériences d'enseignement, leurs croyances diffèrent et même se contredisent.

En ce qui concerne les pensées et les pratiques d'enseignants dans l'enseignement d'une composante linguistique comme la grammaire, la phonétique ou le lexique, les trois points souvent abordés sont les suivants : connaissances de l'enseignant(e) (dimension

métalinguistique), croyances sur l'enseignement, lien entre pensée enseignante et agir professoral, qui sont tous liés à la performance des apprenants (Borg, 2006 : 129-139). Par exemple, Fougerouse (2001) a mené une recherche auprès des enseignants de FLE en France, portant sur la place de la grammaire en classe de langue, les ressources privilégiées pour l'enseignement de la grammaire et les processus pédagogiques mis en place, et les données recueillies montrent que plus les enseignants se familiarisent avec les différentes approches pédagogiques, plus ils ont tendance à prendre du recul sur leur propre agir professoral. En d'autres termes, les enseignants de FLE qui adoptent l'approche communicative ne se contentent plus d'enseigner uniquement les structures et les règles grammaticales. La grammaire peut être utilisée comme un outil complémentaire pour la compréhension et l'expression orales.

Pour conclure, les études sur la pensée enseignante des professeurs de langue mettent souvent l'accent sur les dimensions personnelles et affectives dans l'évolution des croyances et des pratiques pédagogiques. En analysant les différences comportementales entre enseignants novices et experts, les chercheurs s'appuient fréquemment sur des discours réflexifs qui dévoilent la manière dont ces croyances influencent les pratiques en classe. Ces études révèlent également que les enseignants natifs et non natifs présentent des divergences notables dans leurs approches pédagogiques. Ces différences sont souvent attribuées à des influences culturelles et contextuelles spécifiques. Les enseignants natifs peuvent intégrer des éléments culturels et des pratiques éducatives de leur propre milieu, tandis que les enseignants non natifs peuvent être influencés par des approches et des perspectives diverses, souvent liées à leur formation et à leurs expériences interculturelles. Cette variété dans les pratiques et les croyances souligne l'importance d'examiner les contextes éducatifs et culturels dans lesquels les enseignants évoluent. En comprenant ces nuances, nous pouvons mieux appréhender la manière dont les croyances personnelles et les influences culturelles façonnent les pratiques pédagogiques et contribuent à la diversité des approches dans l'enseignement des langues.

1.7 L'accès à la pensée enseignante par le discours

Les chercheurs francophones utilisent souvent les termes tels que « rappel stimulé » (Tochon, 1993), « verbalisation » (Cicurel, 2011a) et « auto-confrontation » (Muller & Delorme, 2014) pour décrire le processus de mettre en mots une pensée ou une action. D'après Tochon (1993 : 197), le fait de verbaliser ses actions favorise un accès aux pensées, motivations et décisions

des enseignants. En d'autres termes, pour comprendre la pensée enseignante à travers le discours, on demande à l'enseignant d'exprimer ses idées, ses conceptions et ses sentiments concernant l'enseignement qu'il vient de dispenser (Cicurel & Rivière, 2008 : 255). Ainsi, la verbalisation permet de revisiter une action passée, en donnant l'opportunité d'explorer à la fois les réactions émotionnelles vécues pendant le cours et les réflexions générées après l'expérience (Cicurel, 2014 : 93).

La seule différence entre la verbalisation et l'auto-confrontation réside dans le fait que cette dernière implique que l'enseignant réagisse « à des séquences filmées de son activité au cours d'un entretien » (Muller & Delorme, 2014 : 35). Depuis ces dernières années, la vidéo comme support numérique, permet de sauvegarder « des traces de l'activité » (Duboscq & Clot, 2010 : 265) issues de l'observation de classe et de l'entretien. Lors de l'auto-confrontation, l'enseignant commente sur ses actions effectuées, justifie le choix des documents, des activités et des méthodes en arrêtant lui-même la séquence filmée sur l'écran. Autrement dit, l'enseignant est invité à juger « de façon non formalisée » ses actions mises en œuvre pendant le cours (Muller & Delorme, 2014 : 33). D'ailleurs, contrairement à un dialogue ordinaire, cette auto-confrontation s'oriente vers « un déjà existant, quelque chose qui a été accompli et qui est reconstruit, voire construit, par la parole de l'un des acteurs de la situation » (Cicurel, 2014 : 88).

Cicurel accorde un statut privilégié dans ses études sur la pensée enseignante et l'agir professoral à l'utilisation du corpus, composé d'enregistrements et de transcriptions. Elle met l'accent sur l'observation des classes d'une part et l'« auto-confrontation » des enseignants d'autre part. Dans ce dernier cas, elle emprunte à la psychologie clinique cette méthode avec laquelle l'enseignant enquêté « est confronté à sa propre action par le biais d'un entretien particulier au cours duquel il y a verbalisation du travail par l'acteur qui est confronté à son action passée » (2011a : 118).

Dans cette continuité, Ishikawa utilise le terme « entretien rétrospectif » pour décrire le dispositif dans lequel l'enseignant est invité à « revenir sur ce qui s'est produit verbalement et/ou non verbalement dans la classe et sur ce qu'il pensait à ce moment-là des (ré)actions des apprenants, à les prendre en considération et à verbaliser ainsi ce qu'il en pense » (2018 : 38). Ishikawa s'intéresse particulièrement à l'enseignant « novice » dans ses études. Ce dispositif « permet de mettre en lumière, d'une part, de quelle manière le répertoire cognitif de l'enseignant en formation est mis en jeu dans et par le contact avec les apprenants en classe et,

d’autre part, comment il évolue au cours même de l’échange verbal avec son co-acteur qui l’interroge, l’expert » (2023 : 89).

En général, les chercheurs qui travaillent avec ce dispositif d’auto-confrontation utilisent le magnétophone ou l’appareil photo pour la vidéo comme support, le cours et l’entretien sous forme de transcription textuelle se complètent en effet l’un et l’autre. Par conséquent, des chercheurs comme Cicurel (2011a, 2011b, 2014), Ishikawa (2015, 2018) et Muller & Delorme (2014) ont l’habitude de mettre la transcription de l’interaction en classe sur la colonne à gauche et les commentaires de l’enseignant sur la colonne à droite, de sorte à les exposer et confronter.

De nos jours, l’entretien d’auto-confrontation est couramment utilisé pour collecter de manière fidèle et claire des énoncés d’enseignants (Wanlin, 2009 : 91-92), car le questionnaire est jugé moins pertinent et moins performant dans les études sur les représentations et les croyances (Barcelos, 2014 : 67).

En plus de l’auto-confrontation, il existe encore une méthode de recherche empruntée à la psychologie expérimentale, intitulée « capture de politiques » (*policy capturing*), qui s’appuie sur les jugements afin d’« analyser le poids des différents paramètres intégrés dans les descriptions » (Wanlin & Crahay, 2012 : 10) et se combine souvent avec différents types de questionnaires ou d’entretiens.

D’ailleurs, la méthode du « récit de vie » est également privilégiée par des chercheurs en science de l’éducation, car le passé de l’individu es mis en rapport avec ses représentations actuelles, ce qui « peut avoir pour conséquence la définition par l’adulte d’un projet de formation qui réponde aux nécessités qui sont propres à sa vie » (Woods & Knoerr, 2014 : 26).

Xue (2016 : 62) avance que la verbalisation de la pensée est elle-même une forme d'action, car la pensée est intrinsèquement liée à une action mentale. Dans sa thèse, elle explore les liens entre l’action, la pensée et le discours, considérant le discours comme un moyen direct et efficace de permettre aux participants d’échanger sur le plan cognitif. Ainsi, dans ses recherches sur la pensée enseignante, elle ne se concentre ni sur la capacité humaine à former des phrases ni sur la forme linguistique utilisée dans les entretiens, mais sur le contenu des énoncés prononcés par l'enseignant.

Pour Ishikawa (2015 : 10), le discours prononcé par l’enseignant constitue en effet « un dispositif discursif révélateur » de sa pensée enseignante cachée, nous permettant ainsi de connaître les manières de planifier un cours, les stratégies appliquées dans l’interaction avec

ses apprenants, les émotions et les désirs. Selon Cicurel, l'acteur professeur commente ses actions accomplies grâce à des « réserves d'expériences » qui lui permettent également de concevoir de nouvelles actions (2011a : 123).

Laurens considère que la verbalisation peut se composer de deux parties : « un noyau clair et une pénombre (ou ombre projetée du noyau) » (2024 : 56). De même, elle renvoie à la notion d' « épilinguistique » ou à celle d' « épididactique » pour nommer « les verbalisations de l'enseignant renvoyant à des manières de faire peu clairement énoncées, à partir de difficultés de compréhension de son action, de confusion, d'insatisfaction, de questions sans réponse par rapport à son agir professoral » (2024 : 57).

En revanche, « les verbalisations métadidactiques résultent du processus de prise de conscience chez l'enseignant de ce qui sous-tend ses comportements didactiques et montrent qu'il utilise intentionnellement ses savoirs et savoir-faire didactiques en expliquant son action ou en affirmant des manières de faire » (ibid., 58). Entre les « verbalisations épididactiques » et les « verbalisations métadidactiques », il existe aussi des verbalisations « potentiellement trans-formatrices », qui « n'apparaissent pas encore comme métadidactiques car elles comportent des potentialités d'actions mais pas de manière clairement établie » (ibid., 57-58).

L'entretien d'auto-confrontation ou l'entretien rétrospectif permet de dévoiler la dimension cachée de l'agir professoral – c'est-à-dire la pensée – à travers le discours. Comme le souligne Vygotski dans *Pensée et langage*, « le mouvement même de la pensée qui va de l'idée au mot est un développement. La pensée ne s'exprime pas dans le mot mais se réalise dans le mot » (1997, trad. fr. : 428). Selon cette perspective, la verbalisation s'affirme comme un outil clé pour structurer et organiser la pensée, en dévoilant les processus mentaux derrière les actions observées en classe. En offrant un aperçu des réflexions internes des enseignants, cet entretien aide à comprendre comment leurs pensées se concrétisent en pratiques pédagogiques. Cette démarche permet non seulement de déceler les mécanismes internes influençant les décisions éducatives, mais aussi d'identifier les ajustements nécessaires pour optimiser la qualité de l'enseignement. En somme, la verbalisation rend visible l'interaction entre la pensée et l'action, facilitant ainsi des améliorations ciblées dans la pratique pédagogique.

Chapitre 2. De la pensée enseignante à l'agir professoral

En France, plusieurs laboratoires et équipes de recherche s'intéressent à la question de l'agir professoral. Selon le sondage d'Azaoui (2016), il existe actuellement deux unités de recherche en sciences de l'éducation : le Centre de recherche en éducation de Nantes (CREN) et le laboratoire interdisciplinaire de recherche en didactique, éducation et formation (LIRDEF) de l'université Montpellier II, qui mènent des recherches sur les pratiques enseignantes dans toutes les disciplines. En DDLC, l'équipe Interactions didactiques et agir professoral (IDAP) de Paris III s'intéresse depuis une dizaine d'année à la pensée et l'action des enseignants de langue, avec plusieurs publications à leur actif.

L'étude de la pensée enseignante porte sur la cognition de l'enseignant, et celle de l'agir professoral révèle que l'action de l'enseignant est non seulement déterminée par les objectifs à atteindre et l'intentionnalité mais aussi par la « flexibilité communicative », c'est-à-dire « la faculté d'accepter une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif pédagogique » (Cicurel, 2011a : 175). En effet, cette flexibilité est cruciale dans le contexte éducatif, où les situations en classe peuvent évoluer rapidement. En acceptant et intégrant les modifications nécessaires sans compromettre les buts pédagogiques, l'enseignant optimise l'efficacité de son enseignement. Ce concept enrichit notre compréhension des processus cognitifs et pratiques qui sous-tendent l'action enseignante, soulignant l'importance d'une approche souple et réactive dans l'enseignement.

2.1 Les relations entre la pensée enseignante et l'agir professoral

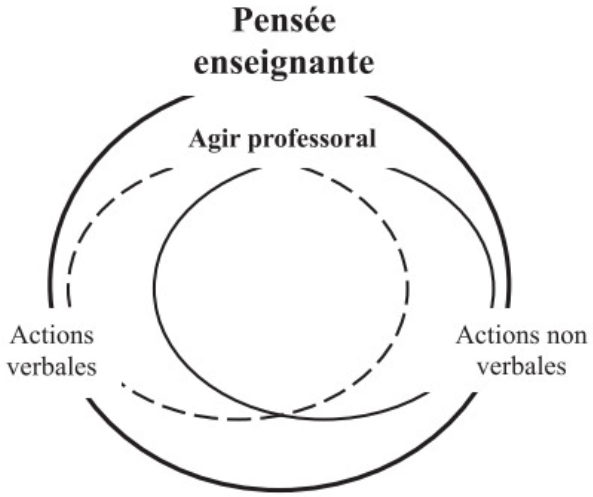
En amont de la description de l'agir professoral, la question de la pensée enseignante est toujours abordée, car les deux sont indissociables. La pensée enseignante se réfère aux processus cognitifs de l'enseignement, qui incluent des savoirs/connaissances, la pensée planificatrice, la pensée interactive, ainsi que les réflexions issues de l'interaction, alors que l'agir renvoie à l'ensemble des actions verbales et non verbales observées en salle de classe. Par conséquent, Cicurel résume les relations entre la pensée et l'action comme suit :

> Enseigner oblige en quelque sorte à intérioriser le fait que poser une question, conduire un exercice de telle ou telle manière, donner telle consigne aura tel ou tel effet sur le public ou sur un individu.

> L'enseignant doit *anticiper la réaction de l'autre*. Cette conscience du poids des actions produites parcourt les dires des professeurs. L'action d'enseignement dont la visée est celle de faire progresser les publics d'élèves se construit à la fois avec l'expérience passée et le constant espoir que cela se fasse, que le projet d'apprentissage réussisse. (2014 : 94)

La relation entre la pensée enseignante et l'agir professoral est au cœur des débats dans divers domaines académiques, notamment la philosophie, les neurosciences et la sociologie. La question centrale est de savoir si la pensée enseignante est simplement une réflexion abstraite ou si elle constitue une part intégrante de l'action pédagogique effective. Selon notre perspective, appuyée par Muller et Delorme (2014) ainsi que par Ishikawa (2014), la pensée enseignante doit être considérée comme une « dimension cachée » de l'agir professoral. En d'autres termes, la pensée enseignante n'est pas un élément isolé mais un processus cognitif essentiel qui influence directement la pratique pédagogique. Cette pensée, bien qu'intangible, guide et informe les actions concrètes mises en place en classe. Elle est intimement liée à l'intentionnalité de l'enseignant et à ses décisions pédagogiques. Ainsi, comprendre la pensée enseignante est crucial pour saisir pleinement l'agir professoral. Les actions de l'enseignant sont en effet le reflet de ses processus mentaux et de ses convictions, soulignant l'indissociabilité entre ces deux dimensions de la pratique éducative. Cette approche nous permet d'appréhender la complexité des interactions entre réflexion et action dans l'enseignement. Pour illustrer la relation d'inclusion entre la pensée enseignante et l'agir professoral, Ishikawa a établi un schéma comme suit :

Figure 2. **– Relation d'inclusion de la pensée et de l'agir enseignants par Fumiya Ishikawa**



Source : Ishikawa, F. (2018). *Enseignement du français au Japon : Enjeux et perspectives en contexte*. Éditions L'Harmattan. https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01484661

Dans le schéma proposé par Ishikawa, la pensée enseignante est conceptualisée comme un cadre plus large qui englobe l'agir professoral. Selon cette perspective, la pensée se réfère à un processus cognitif qui intervient lors de la planification, de l'interaction et des réflexions après le cours, tandis que l'agir renvoie aux actions verbales et non verbales exécutées en classe. Ils sont étroitement liés et s'influencent réciproquement, mais ils se distinguent clairement. Pour notre part, ce schéma représente une partie de leur relation où la pensée guide et constitue la source de l'agir. En plus de cela, il faut également souligner le fait que l'agir influence à long terme l'évolution et la transformation de la pensée.

Par ailleurs, il est important de noter que l'étude des processus cognitifs durant la planification ou l'interaction en classe se focalise sur le projet, l'intentionnalité et la prise de décisions de l'enseignant. Cela nous permet de vérifier si les actions exécutées en salle de classe sont conformes aux prévisions. Cependant, il existe d'autres facteurs qui ajustent et modifient les actions enseignantes, tels que les réactions des apprenants, les émotions et les imprévus. La description de l'ensemble des actions verbales et non verbales nous permet ainsi de justifier les choix et les stratégies de l'enseignant et de stabiliser ou déstabiliser ses croyances.

2.2 L'agir professoral : une action plurielle

Lorsque nous examinons les synonymes du terme « agir », le mot « action » s'affiche souvent en premier. Selon la définition du Petit Robert, l'action signifie l' « exercice de la faculté

d'agir (par opposition à la pensée, aux paroles), déploiement d'énergie en vue d'une fin ». De plus, le verbe « agir » est souvent remplacé par « faire » dans la langue courante, qui signifie « entrer ou être en action ».

Si la notion d'« agir » se réfère à l'action ou au verbe « faire », la pensée est-elle l'antonyme de l'agir ? Les études menées par des neuroscientifiques ont déjà confirmé le lien étroit entre la pensée et l'action : la pensée sert de point de départ pour une action, qui représente un agir possible ou virtuel. Néanmoins, cela n'implique pas une confusion entre les deux. Lors de l'exécution de l'action, il existe souvent un décalage dans la transformation de la pensée en action, puisque le risque et les imprévus sont particulièrement difficiles à éviter.

La pensée ou la représentation peut supposer une action potentielle, cependant elle peut également s'arrêter là et ne conduire à aucune action, il s'agit dans ce cas-là d'une action sans agir, ce que Georgieff résume comme suit :

> Vouloir agir, ou se représenter l'action, serait une manière d'agir. Ce préalable explique que nous désignions par le terme d'action non seulement le mouvement observable et exécuté, mais aussi la représentation qui lui est constamment lié c'est-à-dire l'événement mental qui l'accompagne. Ces deux aspects sont deux formes d'un même phénomène, le continuum représentation-exécution. Toute action exécutée (overt action) suppose une représentation, un état mental correspondant (covert action). En revanche, la forme représentationnelle ou mentale (covert action) peut être la seule forme de l'action. (2000 : 206)

Selon Habermas (1993), il est essentiel de distinguer l'action langagière de l'action non langagière. L'action langagière permet au locuteur de s'entendre avec d'autres personnes, tandis que l'action non langagière s'oriente vers des finalités. Il propose ainsi de distinguer entre « l'agir communicationnel » et « l'agir téléologique » (ibid., 70). Cependant, l'étude de la pragmatique montre que l'agir communicationnel vise également des objectifs d'action, ce qui le rend moins distinct de l'agir téléologique qu'on pourrait le penser initialement.

Par ailleurs, l'acte de l'interprétation des intentions du locuteur est omniprésent lors des échanges interactifs, ce qui permet à l'interlocuteur de déduire de l'acte de parole « l'intention du locuteur qui est à la source de son action langagière » (Friedrich, 2001 : 98). Face à une action non langagière, cette interprétation semble souvent plus difficile à confirmer, car le sens que nous attribuons à l'action ne révèle que des hypothèses.

Quant à Bronckart (2001), il propose de distinguer entre « les conduites naturelles sans aucune forme d'intentionnalité » et « les conduites qui recouvrent une intentionnalité ». Ces dernières mobilisent à la fois des « ressources psychiques proactives (représentation des effets attendus

des conduites, ou *intentions*) » et des « ressources psychiques rétroactives (*raisons* ou *motifs* pour lesquels une conduite est entreprise) » (ibid., 142). En reprenant l'idée de Léontiev, Bronckart montre que l'intentionnalité peut être abordée en même temps par des intentions et des raisons ou motifs. De même, il propose d'analyser l'action à partir de deux niveaux : le premier niveau se réfère à des « conduites observables » ou des « actions premières », et le deuxième niveau renvoie à la « reformulation des intentions » ou aux « actions secondes » (ibid., 142-143).

En basant sur les études de l'activité humaine de Habermas et de Bronckart, Jouanneaux constate que l'agir est constitué de « gestes situés, motivés par l'obtention d'un résultat particulier » (2011 : 131). Pour lui, il vaut mieux faire la distinction entre l'agir dans un sens abstrait et dans un contexte quotidien, car l'agir dans ce dernier cas est partiel et plus concret, qui désigne une « acception plus précise » (ibid.). Dans cette continuité, Cicurel (2024) révèle que l'action de l'enseignant inclut à la fois un « noyau répétitif » et une « partie inventive », dans l'intention de s'adapter à la parole de son public.

Nous avons déjà évoqué plusieurs fois les liens indissociables entre pensée enseignante et agir professoral. Il ne s'agit pas simplement d'une relation unidirectionnelle de cause à effet, mais d'une relation dynamique dont les deux termes s'influencent réciproquement. Avant la mise en œuvre des actions, l'agir est encore imaginaire, ce que Schütz (trad.fr., 1998) nomme « les motifs en-vue-de » : l'enseignant planifie son cours et prévoit certains résultats de son action. Pour Muller (2021), « l'imaginaire professoral » constitue une étape incontournable notamment pour les futurs enseignants, qui se construit tout au long de leur carrière. En d'autres termes, l'imaginaire professoral constitue la source de l'agir professoral. Comme le souligne Cicurel et Aguilar Río, l'action « n'est possible que grâce à la somme d'expériences acquises et la riche activité mentale qui l'accompagne […] » (2014 : 8).

En tant qu'observateurs de classe, nous pouvons observer le déroulement des activités didactiques et la manière dont se déroulent les prises de parole dans les interactions en classe. Cependant, il est difficile de connaître toutes les intentions des enseignants uniquement à travers l'observation. Pour savoir si l'action se déroule comme prévu ou pour comprendre leurs émotions ressenties, il est également nécessaire de recourir à l'entretien d'auto-confrontation. Dans cet entretien, les enseignants sont invités à justifier les pratiques mises en place, ce qui fait partie des « motifs parce-que » (Cicurel, 2011a : 123). Lors de l'auto-confrontation, l'agir professoral se distingue en deux pôles par l'enseignant : « produits anticipés » et « produits émergents » (Filliettaz, 2002, cité par Cicurel, 2011a : 125). Cela explique aussi la raison pour

laquelle il existe un décalage entre « motifs en-vue-de » et « motifs parce-que ». Ces deux types de motifs sont toutefois interdépendants et se nourrissent mutuellement, permettant ainsi aux enseignants d'« agir dans le monde » (Filliettaz, 2004).

Lorsque l'enseignant évoque et confronte ses pratiques passées en classe, ce type de verbalisation peut être interprété en fonction des différents modèles. Par exemple, les adverbes tels que « normalement, généralement, d'habitude » prononcés dans le discours d'enseignant peuvent être considérés comme un « justificatif » de ses propres convictions pour l'enseignement. En revanche, les phrases comme « cette question-là elle n'était pas au programme ce jour-là » et « et là j'ai stoppé » révèlent que l'enseignant enquêté s'ajuste à la situation afin de mieux gérer sa classe (Cicurel, 2011a : 184).

Dans notre thèse, nous nous intéressons plutôt à l'agir qui « produit un effet suscité par un agent animé » (Dubois et al., 2001) dans un contexte temporel et spatial singulier. Cela correspond à ce que Mendel (1998) affirme dans son ouvrage : l'acte signifie le risque puisqu'il est en interaction permanente avec le réel, et l'on ne peut pas tout prévoir avant sa réalisation. L'acte devient alors le synonyme de l'agir, qui décrit « un phénomène humain unique dans la mesure où il représente le seul point de rencontre interactive entre l'être humain et la réalité extérieure » (ibid., 385).

En DDLC, Cicurel définit l'agir professoral comme « l'ensemble des actions verbales et non verbales, préconçues ou non, que met en place un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un "pouvoir-savoir" à un public donné dans un contexte donné » (2011b : 48).

L'agir professoral se réfère à la fois au présent, au passé et au futur. Autrement dit, « le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité […] » (Cicurel, 2011a : 119), et à travers l'observation de classes et les discours d'enseignants, nous pouvons mettre en lumière les actions en classe, les intentions, les stratégies et les projets.

De plus, étant donné que la pensée et l'action sont indissociables, Cicurel (2014) propose aussi d'intégrer les motifs, les émotions, et surtout la perception constante que l'enseignant de langue a de son public dans l'analyse de l'agir professoral. En effet, tous ces éléments exercent une influence presque permanente sur l'action enseignante. Comme le constate Altet dans ses études, l'agir professoral implique non seulement le verbal et le non verbal observés dans la classe, mais également « les procédés de mise en œuvre de l'activité dans une situation donnée par une personne, les choix, les prises de décision » (2002 : 86).

2.3 Le paradigme de l'agir professoral et le genre professionnel

Selon Filliettaz (2002), il existe plusieurs catégories dans l'action de l'être humain : l'action individuelle, l'action collective, l'action à plusieurs et l'action conjointe. L'action individuelle désigne une action accomplie par une personne de manière autonome. Dans le cadre de l'enseignement, l'enseignant planifie généralement son cours en fonction de son propre « répertoire didactique » et de ses croyances personnelles, ce qui est considéré comme une action individuelle. Contrairement à l'action individuelle, l'action collective se réfère à une action entreprise par un groupe de personnes vers un objectif commun. Lors des échanges interactifs en classe, l'enseignant et les élèves collaborent pour réaliser une tâche commune, ce qui constitue une action collective. Quant à l'action à plusieurs, elle est souvent liée au travail en équipe, où plusieurs groupes travaillent en même temps pour réaliser des tâches différentes. L'action conjointe, en revanche, met l'accent sur le fait que « les objectifs individuels s'ajustent à un enjeu commun » (Cicurel, 2011a : 132). Dans cette optique, Cicurel estime que l'action enseignante est « une action individuelle qui est ensuite nécessairement conjointe » (ibid.).

En outre, les actions de l'enseignant ne se résument pas seulement à « des actions sur autrui », car elles peuvent aussi provoquer des transformations mentales et comportementales chez l'enseignant lui-même (Cicurel, 2007 ; Lahire, 2011 : 33). Cicurel (2011a : 128) constate que les enseignants ont tendance à généraliser leurs pratiques lorsqu'ils verbalisent sur leurs actions accomplies. Ce phénomène de transformation mentale et comportementale est nommé « typifications ». Plus précisément, les enseignants utilisent souvent des expressions telles que « normalement, généralement, d'habitude », ce qui révèle leurs convictions personnelles sur l'enseignement, accumulées au fil de leur expérience.

Pour Cicurel (2011a), la typification constitue « le fondement » de l'agir professoral. L'accumulation des actions particulières contribue à la « stabilisation » ou à la « déstabilisation » de cette typification, permettant à l'enseignant d'établir une « grammaire des actions » avec laquelle il peut catégoriser ses actions et opérer des généralisations (ibid., 129-130).

Dans cette perspective, elle propose d'analyser l'agir professoral à partir de plusieurs éléments constitutifs : le projet, l'intentionnalité, les obstacles rencontrés, l'incertitude et la compétence corporelle (ibid., 130-131). En général, l'agir professoral commence par un projet et se termine par des réflexions issues de l'interaction en classe. Autrement dit, l'action enseignante se situe au milieu du processus d'enseignement. Étant donné que l'action est conçue à partir d'un projet

préalablement établi, Cicurel la considère comme un comportement rationnel et intentionnel. Selon Ishikawa, l'intentionnalité est façonnée par deux facteurs principaux :

> […] l'intentionnalité de l'enseignant est déterminée non seulement par l'objectif global de la classe fixé par le programme – transmettre les savoirs et savoir-faire langagiers aux apprenants –, mais également par les décisions que l'enseignant prend à la fois rétroactivement et proactivement durant le cours, c'est-à-dire en fonction de chaque (ré)action que les apprenants produisent ou pourraient produire à un certain moment dans la situation d'interaction en classe. (2018 : 40)

Pour surmonter les obstacles rencontrés et gérer l'incertitude, l'enseignant doit mobiliser diverses compétences et stratégies d'enseignement afin d'atteindre ses objectifs pédagogiques. Une fois l'action terminée, il accorde une grande importance à l'auto-évaluation, ce qui lui permet de généraliser ses réflexions et d'améliorer à long terme la qualité de son enseignement. En plus des connaissances sur la matière à enseigner, il est également essentiel de prendre en compte la « compétence corporelle », c'est-à-dire « la gestion de l'espace et la relation avec les objets didactiques » (Cicurel, 2011a : 131).

De toutes ces contributions, Azaoui (2016) propose de mener une étude multimodale sur l'agir professoral. En d'autres termes, il faut prendre en compte toutes sortes d'actions dans l'analyse des pratiques enseignantes, telles que les actions verbales, non verbales et mimogestuelles. Parmi celles-ci, la parole de l'enseignant « devient alors une donnée essentielle dans la compréhension des actions » (ibid.). En plus de l'aspect verbal, le non-verbal ou l'aspect mimogestuel des actions (regard, postures, mimiques faciales, proxémique, etc.) sollicite également notre attention sur les microphénomènes lors de l'analyse des interactions, que Azaoui nomme « la granularité » de l'agir professoral.

Depuis les années 70, de nombreuses études portant sur la « gestualité » dans les pratiques enseignantes ont été publiées en Amérique du Nord et en Europe (Cadet & Tellier, 2007). Dans le domaine de l'enseignement des langues, nous nous intéressons particulièrement au « geste pédagogique » que Tellier définit comme « un geste des bras et des mains (mais il peut aussi être composé de mimiques faciales) utilisé par l'enseignant de langue dans un but pédagogique » (2008 : 41). Pour elle, le corps est aussi important que la voix dans l'étayage enseignant puisque ces « gestes pédagogiques » peuvent se résumer en trois grandes fonctions similaires à celles de la parole : « informer, évaluer et animer » (les gestes d'information, les gestes d'évaluation et les gestes d'animation), qui sont indispensables dans la classe de langue (ibid.).

Dans cette optique, Tellier commence à analyser l'impact des gestes sur l'apprenant. D'après les résultats de son observation, les gestes pédagogiques, en tant qu'outil de communication,

peuvent constituer un obstacle à la compréhension orale de l'apprenant à cause de la diversité culturelle, notamment dans un contexte d'enseignement où l'enseignant et ses apprenants ne sont pas issus de la même culture (ibid.). Par exemple, les signes gestuels associés aux nombres ne se font pas de la même manière en Chine et en France. Par conséquent, il serait préférable que l'enseignant modifie certains de ses gestes afin de s'adapter au répertoire culturel gestuel de l'apprenant. Dans cette continuité, Bucheton et Soulé considère les gestes professionnels comme « l'action de l'enseignant, l'actualisation de ses préoccupations », en soulignant qu' « un geste est une action de communication inscrite dans une culture partagée » et qu' « il prend son sens dans et par le contexte scolaire » (2009 : 32-33).

En ce qui concerne le « genre professionnel » ou le « style professoral », Maingueneau le définit comme l'ensemble de « règles tacites qui individualisent les pratiques, les rapportent à des lieux, des époques, des sujets particuliers » (1994 : 196). Le genre professionnel est ainsi considéré comme « un mot de passe » partagé par ceux qui appartiennent à la même culture d'enseignement ou communauté (Clot et al., 2000).

Dans la même continuité, Cicurel (2011a) estime que le genre professionnel doit être actualisé dans un contexte réel et singulier. Pour ce faire, quatre plans sont proposés pour positionner l'enseignant de langue dans les catégorisations du genre professionnel : la langue, la planification, l'interaction didactique et l'inscription du moi. Selon elle, la langue constitue à la fois l'objet d'enseignement et le moyen de communication en salle de classe. Le genre professionnel influence donc la manière dont cette langue-cible est utilisée :

> Le genre professionnel exige de l'enseignant qu'il procède à un traitement e la langue-cible débouchant, selon les cas, sur des simplifications, des oppositions entre des termes, des exemplifications, des comparaisons, des hiérarchisations, des traductions, des écritures au tableau, des demandes de répétions, des autorépétitions, pour ne donner que quelques exemples de cette souplesse et de cette variété qu'un acteur va déployer pour permettre l'accès à la langue. (ibid., 166)

De ce fait, le discours de l'enseignant renvoie avant tout à la pédagogie. L'enseignant adapte son discours en fonction du niveau de langue des élèves et des objectifs pédagogiques à atteindre pour assurer la transmission des connaissances.

D'après Tochon (1993), l'enseignant a un « double agenda », c'est-à-dire « la maîtrise simultanée des contenus à enseigner et celle des interactions avec les apprenants » (cité par Cicurel, 2011a : 169). Dans cette perspective, il arrive que l'enseignant modifie l'ordre de certaines activités, le mode de transmission des connaissances ou les contenus préalablement planifiés afin de rendre la classe plus dynamique. Tochon (1993) appelle ce type de

comportement « l'improvisation », qui est « l'élément créatif dont l'enseignant se sert pour atteindre les objectifs à partir de l'intérêt des élèves » (ibid., 101).

Par ailleurs, l'enseignant a d'une part tendance à routiniser toutes les activités mises en place durant l'interaction didactique, et d'autre part montre une sorte de « flexibilité » et inscrit sa subjectivité dans l'interaction, ce que Cicurel (2011a, 2011b) nomme « l'inscription du moi ». Elle introduit deux notions pour interpréter ce phénomène de l'inscription du moi. La première est le terme « naturel didactique », défini par Carlo (2005), qui désigne le fait que l'enseignant « peut avoir une tolérance plus ou moins grande à la digression, préférer un registre formel ou plus amical voire familier, théâtraliser son dire, évoquer son expérience personnelle, s'indigner » (Cicurel, 2011a : 174). La deuxième notion est la « flexibilité communicative », que Cicurel définit comme suit :

> […] la capacité du professeur à réagir aux situations verbales émergeant dans la classe, à la parole spontanée de l'apprenant, parole dont il a la possibilité de se servir pour la convertir en données d'apprentissage. Il s'agit de la faculté d'accepter une modification du tracé initial sans pour autant perdre l'objectif pédagogique. (ibid., 175)

En effet, la langue, la planification, l'interaction didactique (routinisation) ainsi que l'inscription du moi constituent les éléments clés lors de l'analyse du genre professionnel. En prenant en compte ces éléments, il est possible de catégoriser les différentes postures adoptées par les enseignants et d'identifier des similitudes dans leurs comportements, en particulier parmi ceux issus de la même culture éducative. Cette approche permet de mieux comprendre les dynamiques professionnelles et les influences culturelles sur les pratiques pédagogiques.

2.4 La culture éducative et l'agir professoral

Comme mentionné précédemment, la pensée enseignante est en perpétuelle évolution et joue un rôle déterminant dans l'agir professoral. Elle s'adapte continuellement à chaque situation d'enseignement et d'apprentissage spécifique. Selon la définition de Jodelet (2005), la pensée se divise en trois niveaux : subjectif, intersubjectif et trans-subjectif.

Au niveau subjectif, la pensée est plutôt personnelle, nous permettant d'avoir une idée concrète sur l'identité de l'individu. Au niveau intersubjectif, les représentations et les croyances sont partagées entre les sujets faisant partie du même groupe. Au niveau trans-subjectif, les représentations renvoient plutôt à la culture dans un cadre spatio-temporel fixe. En effet, les

enseignants appartenant à la même culture éducative auraient tendance à partager certaines croyances similaires dans un contexte donné. Comme le constatent Besse (2011) et Blanc-Vallat (2016), les enseignants issus de la même culture éducative présentent une certaine similitude en ce qui concerne des méthodes d'enseignement ou des documents utilisés.

Dans le domaine de l'éducation, le niveau trans-subjectif des représentations ou la « culture éducative » se réfère à « un ensemble de conceptions concernant l'action d'enseigner, l'action d'apprendre et la mise en relation de l'activité d'enseignement et des activités d'apprentissage » (Perche, 2015 : 2). À partir de cette explication, on propose d'analyser la culture éducative en fonction de trois composantes : culture d'apprentissage, culture d'enseignement et culture didactique. C'est surtout la culture didactique ou « la culture de la pratique de l'enseignement/apprentissage » influence directement la mise en application d'un agir professoral (ibid.).

Ainsi, Cicurel (2011a, 2011b) estime que la culture éducative exerce une influence significative sur l'agir professoral. Pour elle, la culture éducative « contient l'idée que les activités éducatives et les traditions d'apprentissage forment comme un tissu qui conditionne en partie l'individu enseignant et les apprenants en leur imprimant des habitudes d'apprentissage » (2011a : 197).

Si nous remontons à l'origine des actions des enseignants, il est nécessaire de commencer par leurs expériences d'apprentissage à l'école (Cambra Giné, 2003), car elles « vont conditionner plus tard la perception des modèles d'enseignement rencontrés. » (Cicurel, 2011a : 192). Dans notre thèse, les enseignants enquêtés partagent tous la même langue de scolarisation (le chinois mandarin) et la même culture éducative que leurs élèves. Nous constatons que, parmi eux, les enseignants enquêtés qui n'ont jamais eu d'expériences d'apprentissage à l'étranger seraient plutôt conformistes et auraient plus tendance à recourir aux modèles d'enseignement avec lesquels ils sont familiers depuis l'âge de scolarisation. En revanche, ceux qui ont déjà fait des études ou suivi une formation à l'étranger, se montreraient plus tolérants envers les nouvelles approches pédagogiques mettant plus d'accent sur la créativité et la pensée critique.

Par ailleurs, la culture éducative, qui se caractérise par « l'ensemble des habitudes, des règles, des modes communicatifs, des valeurs, des postures et obligations qui lui sont attachés » (ibid.,189), pourrait différer de l'une à l'autre en fonction des établissements. En l'occurrence, les comportements des enseignants sont modelés par la multiplicité des dimensions micro et macro de la culture éducative.

Pour mieux connaître les influences de la culture éducative sur les représentations et les actions des enseignants, Cicurel s'appuie sur quatre pôles : interactions en classe (façon de communiquer, distribution des tours de parole), manuels de langue utilisés en classe (représentations des traits culturels), entretiens menés avec les acteurs de la culture (enseignants, apprenants, administratifs, etc.), activités pédagogiques et modes d'évaluation. (ibid., 192). À ce stade, elle a établi avec son équipe un modèle intitulé « IMAVERT » (acronyme des éléments qui le composent) dans l'intention de définir les composantes de la culture éducative : l'interaction, les modèles de transmission du savoir (ou culture d'apprentissage), les activités didactiques et leurs formes d'organisation, les valeurs éducatives, les systèmes d'évaluation, de notation ou de sanction, le répertoire didactique, les textes de référence (ibid.). Ces catégories sont issues d'une réflexion sur les pratiques en classe de langue et de nombreuses observations de classe. Dans cette thèse, nous allons nous en servir pour analyser les influences de la culture éducative chinoise sur l'agir des enseignants du secondaire.

En s'appuyant sur la pensée complexe de Morin (2000), Perche (2015) découvre qu'il existe des « zones de tension » entre les méthodologies d'enseignement et le public visé (culture, habitudes pédagogiques, attentes et représentations) en contexte chinois. Par exemple, parmi les différents degrés de la prise de parole (« propension de la classe à prendre la parole uniquement de manière sollicitée, parole sollicitée et parole collective, parole sollicitée et parole volontaire, propension de la classe à prendre la parole de façon spontanée »), les apprenants chinois ont l'habitude de prendre la parole seulement après être sollicités par l'enseignant, et la parole collective occupe une part importante dans la proportion de la prise de parole des apprenants (ibid.). Dans cette optique, elle propose un « schéma modélisateur » afin d'illustrer de façon progressive « un ensemble de stratégies d'enseignement » mises en œuvre par l'enseignant face à cette complexité des zones de tension (ibid.).

Les connaissances sur la culture éducative nous aident à mieux connaître la pensée enseignante et l'agir professoral dans un contexte spatio-temporel fixe. Face à un public-cible qui présente une « homogénéité culturelle naturelle », l'enseignant fait appel à des stratégies d'enseignement différentes pour sortir des zones de tension issues des influences de la culture éducative en développant une « culture de la classe » (ibid.). De ce fait, nous ne pouvons pas supposer l'existence d'une seule culture éducative dans un contexte donné.

Selon notre analyse, la culture éducative constitue le macrocontexte de l'enseignement d'un pays, qui englobe les valeurs, les croyances, les pratiques ainsi que les politiques éducatives

d’une société donnée. En plus de cela, il est également nécessaire de prendre en compte l’influence du contexte aux niveaux méso et micro. Dans le chapitre suivant, nous analyserons ces aspects sous forme de contraintes d’enseignement affectant la pensée et l’agir enseignants.

Chapitre 3. Le poids du contexte sur la pensée enseignante et l'agir professoral

La pensée enseignante et l'agir professoral constituent les deux faces d'une même pièce dans le domaine de l'éducation. En d'autres termes, la pensée enseignante, considérée comme « imaginaire professoral », est omniprésente lors de la planification, de l'interaction en classe et de l'auto-évaluation après le cours. Elle fournit des idées, des ressources et des techniques pour la mise en place des activités, orientant l'agir professoral vers la routinisation et la didactisation de l'enseignement.

Les facteurs contextuels jouent également un rôle indispensable dans l'articulation de la pensée et de l'action. En effet, la diversité du contexte explique pourquoi l'enseignant cherche à trouver un « consensus » entre la pensée et l'action. Par exemple, dans les pays où le référentiel national, le programme d'études, les manuels et le système d'évaluation sont unifiés et standardisés, l'enseignant n'est jamais autorisé à agir librement et est toujours sous le contrôle et la surveillance de l'établissement scolaire. De plus, l'enseignant doit aussi répondre aux besoins des élèves, parmi lesquels la performance scolaire demeure un critère primordial.

D'ailleurs, il est important de souligner que c'est l'enseignant lui-même qui planifie et dispense les cours en classe. En conséquence, il assume la responsabilité de ses actions et est capable d'influencer la direction de l'établissement en exprimant ses propres idées. Autrement dit, il est possible pour l'enseignant de contourner certaines restrictions contextuelles selon sa propre volonté.

3.1 Contexte et contextualisation didactique

Comme le souligne Delcroix (2019) et Forissier (2019), la notion de « contexte » possède une pluralité de sens ; il existe en effet plus de 150 acceptations d'après le calcul de Bazire et Brézillon (2005). De ce fait, d'une part, le contexte n'est jamais singulier ; il vaudrait mieux s'attacher à repérer et distinguer les variétés dans des contextes différents. D'autre part, si nous renvoyons à l'étymologie du mot contexte, emprunté au latin *contextus*, qui signifie « assemblage » (Castellotti, 2014 : 112), il faudrait donc prendre en compte tous les paramètres spécifiques dans un contexte donné.

Dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, le contexte est défini comme « un ensemble d'objets sémiotiques, de signes, propre à chacun des sujets concernés, qui conditionne, contraint, autorise…les conduites des sujets dans une situation donnée » (Cohen-Azria et al., 2013 : 49). Dans l'enseignement des langues, le contexte renvoie davantage à « l'ensemble des déterminations extralinguistiques des situations de communication où les productions verbales (ou non) prennent place » (Cuq dir., 2010 : 54).

À ce titre, Blanchet a établi un plan de classification de l'usage du contexte en DDLC, basé sur six échelons différents selon son observation : non usage, usage quasi nul, usage référentiel allusif, usage interprétatif indirect, usage interprétatif direct (Blanchet & Chardenet, 2015 : 107-108). C'est à partir de ce dernier usage qu'il juge le plus approprié de mener une recherche portant sur le contexte. Plus précisément, « on intègre et on mobilise un certain contexte explicitement construit et explicitement mobilisé dans la construction des significations, c'est-à-dire dans l'interprétation des phénomènes étudiés » (ibid.). Pour ce faire, Blanchet propose de distinguer entre le champ du contexte et le hors champ, même si cette distinction n'est pas au centre de l'attention des chercheurs. En outre, il insiste sur le fait que le contexte doit être considéré comme « une construction et non comme une donnée » (Blanchet, 2016). Cela explique pourquoi il privilégie l'usage des notions de « mise en contexte » et de « contextualisation » dans ses recherches :

> [Contextualisation], c'est mobiliser des éléments et des phénomènes qu'on choisit de faire entrer dans le champs d'observation au titre de contexte, c'est-à-dire de paramètres efficients mais qui ne sont pas au centre de la focale, pour comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation, phénomènes qu'on inscrit dans le continuum des pratiques sociales (car il s'agit pour moi d'étudier des pratiques sociales). (ibid.,10)

La notion de « contextualisation » signifie non seulement la mise en contexte de manière générale, mais aussi l'identification et la réinsertion d'« un ensemble de phénomènes dans un contexte qui lui reste extérieur » dans les recherches (Blanchet & Chardenet, 2014 : 109). Dans cette optique, Blanchet estime que le processus de contextualisation ne devrait pas se limiter à un contexte « synchronique artificiellement figé et donné », puisque les phénomènes ou les situations de classe sont en constante évolution (ibid.). Autrement dit, « une compréhension fine de chaque contexte pédagogique, institutionnel, éducatif, social, culturel, économique, politique et bien sûr linguistique est nécessaire » (ibid., 110).

D'ailleurs, Castellotti (2014 : 121) critique dans son article la vision « simpliste » et « stéréotypée » lors de l'analyse des situations d'enseignement ou de l'adaptation des outils

didactiques préalablement conçus dans un contexte nouveau. Comme le remarque Forissier (2019 : 148), contextualiser, « c'est participer, avec l'ensemble des acteurs de la transposition, à un processus collectif de transformation de la contextualité des savoirs ». Il s'agit donc non seulement d'une adaptation, mais aussi d'une participation active des acteurs impliqués.

3.2 Théories des cadres de l'expérience de Goffman

Selon Cicurel (1999), il existe cinq univers de référence au sein du cadre de la classe de langue : le monde de la classe, le monde imaginaire, le monde extérieur, le monde de la langue ou du système langagier, ainsi que le monde du texte comme objet d'enseignement.

Si nous prenons comme référence les théories des cadres de l'expérience de Goffman, le monde de la classe, le monde de la langue ou du système langagier et le monde du texte appartiennent aux « cadres primaires » : cadres naturels et cadres sociaux, qui « ne sont pas rapportés à une interprétation préalable ou originaire » (Goffman, 1974, 1991, trad. fr. : 30). En revanche, le monde imaginaire et le monde extérieur appartiennent aux « cadres de transformations » ou « cadres secondaires », car tous deux sont reproduits et introduits dans le cadre de la classe à travers les supports visuels, sonores, textuels ainsi que le discours de l'enseignant et de l'apprenant. Leur but principal est de « permettre à un sujet donné de s'exprimer dans des situations variées de la culture étrangère » (Cicurel, 2011a : 65).

Goffman a classé les cadres de transformations en cinq catégories : « les faire-semblant, les compétitions sportives, les cérémonies, les réitérations techniques et les reformulations » (1974 et 1991, trad.fr : 57). À partir de cela, la mise en scène des situations quotidiennes extérieures en classe peut être catégorisée comme « faire-semblant ». Puisqu'il s'agit d'une reproduction des « cadres primaires », elle ne suit pas de manière obligatoire les règles pragmatiques de la non-fiction. De plus, les intervenants « doivent s'immerger dans le langage dramatique du jeu - le plus profond de l'expérience ludique -, condition nécessaire pour que l'entreprise entière ne se révèle pas instable ou ne tombe pas à plat » (ibid.).

En ce qui concerne le monde extérieur et le monde imaginaire dans la classe de langue, il est souvent difficile de les distinguer l'un de l'autre, ce qui « laisse les individus dans le doute quant à la signification de la situation et quant aux comportements qu'il convient d'adopter à son égard » (Cicurel, 2011a : 70). Pour Cicurel, le monde extérieur, considéré comme « référence à la vie sociale », est généralement convoqué et interprété par l'enseignant, tandis

que le cadre imaginaire « ne réfère pas au monde extérieur vrai mais à un contexte virtuel » (ibid., 99).

Dans cette perspective, la question posée par l'enseignant sur ce que ses apprenants ont fait pendant le week-end renvoie au contexte extérieur car elle fait appel à la vie réelle des participants hors de la classe. En revanche, si l'enseignant demande à ses apprenants de jouer un dialogue à la boulangerie, il s'agit d'une référence à un monde imaginaire, car le jeu de rôle consiste à simuler une situation à la fois virtuelle et proche de la vie réelle. Dans ce cas, le rôle de l'apprenant est remplacé par celui du client ou du vendeur pour que la mise en scène soit plausible.

Par ailleurs, notons que le recours à ces deux cadres a pour mission d'enseigner la langue et la culture avec intérêt et lucidité. Cela permet à l'enseignant de motiver ses apprenants à prendre la parole en classe et à se familiariser avec les rituels dans un « cadre spatio-temporel dans lequel de telles descriptions ou catégorisations sont pertinentes » (Ishikawa, 2011).

Delorme (2010) propose dans sa thèse de distinguer entre le « contexte de l'interaction » et le « contexte dans l'interaction ». Le premier se réfère plutôt au « contexte institutionnel » ou au « contexte de la classe », tandis que le second peut faire émerger des situations externes (réelles ou imaginaires) en classe.

Pour Delorme, le monde extérieur « représente l'ensemble des connaissances, des croyances et des expériences réelles que les participants possèdent en tant que personne en dehors du cadre d'enseignement/apprentissage d'une langue » (ibid., 269). C'est par l'intermédiaire de l'analyse du discours prononcé par l'enseignant et ses apprenants en classe que nous pourrions faire émerger les « éléments extérieurs ». Ceux-ci se manifestent « par l'évocation ou la description d'une situation existante ou ayant existé dans la vie privée ou professionnelle d'un participant, par le rappel ou la (re)construction discursive d'une situation sociale, d'un contexte historique, d'un fragment des connaissances du monde, ou encore par l'émergence de l'univers des représentations des participants » (ibid.).

Dans notre thèse, nous nous focalisons sur la diversité des situations didactiques, c'est-à-dire le contexte où se déroule l'enseignement de la langue cible, dans le but de réfléchir sur les relations interdépendantes entre la pensée enseignante, l'agir professoral et le contexte. Pour cela, nous nous interrogeons « non seulement sur les pratiques linguistiques effectives (antérieures, simultanées, futures, dans diverses situations) mais surtout sur leurs représentations des langues, du plurilinguisme, des relations humaines, de la communication, de l'éducation…, de la vie

sociale, c'est-à-dire sur les significations variables qu'ils attribuent aux comportements, aux discours, aux projets » (Blanchet & Chardenet dir., 2014 : 110).

Cela implique de tenir compte d'une part de la politique linguistique et éducative, du système éducatif, des programmes, des référentiels et syllabus, et d'autre part de la singularité de chaque classe où existent un certain nombre de traits spécifiques (besoins, objectifs, contraintes, motivation et posture d'apprentissage). Ainsi, nous nous référons plutôt au « contexte de l'interaction » et le plaçons au centre de nos préoccupations. D'ailleurs, étant donné que le « contexte dans l'interaction » rapporté en classe peut aussi révéler l'environnement particulier ou le monde extérieur où l'on enseigne la langue cible, il peut également servir de référence pour situer le contexte précis lors de l'analyse du corpus.

Dans la perspective interactionniste, De Nuchèze (1998 : 77) affirme que « les notions du sens et de contexte apparaissent étroitement corrélées dans l'analyse des discours marqués par la pluriculturalité ». Autrement dit, ce sont avant tout les systèmes de croyances, de savoirs, de présuppositions et de représentations des interlocuteurs qui permettent de déterminer le sens. Par exemple, Ishikawa (2006 : 140) nous a montré un extrait de cours où le monde extérieur est introduit en classe par l'enseignant et ses apprenants :

1 Pf : […] alors/ ensuite nous allons former des groupes/ le but d'aujourd'hui (5s) en principe/ c'est de/ « *Vous habitez tout seul ?* »/ « *Vous habitez où ?* »/ « *Comment vous venez ici ?* »/ employez-les bien/ pratiquez/ ce que nous avons étudié dans le texte

[…]

2 A1 : ça va ?
3 A2 : ça va bien merci (rires)
4 A1 : comment vous vous appelez ?
5 A2 : je m'appelle Kayoko Tanaka/ et vous ?
6 A1 : euh/ je/ je m'appelle Kôji Katô

[…]

7 A1 : et OÙ/ est-ce que vous habitez ?
8 A2 : j/e/(2s) j/e/(2s) habite à Yokohama (4s) et vous ?
9 A3 : j'habite à ::/ j'habite à Tokyo

Dans ce corpus, les références à des villes comme Yokohama ou Tokyo dans le dialogue nous permettent de situer le monde extérieur hors de la classe. Il s'agit ici d'une classe de langue qui se déroule au Japon où le français n'est pas la langue officielle du pays. Le recours à la

conversation en français entre trois Japonais (Kayoko Tanaka, Kôji Katô et une autre personne) fait également entrer le monde imaginaire en classe, car dans leur vie quotidienne réelle, ils communiquent entre eux en japonais. Cela explique pourquoi Kayoko Tanaka éclate de rire lorsqu'elle dit « ça va bien merci ». L'utilisation des formules de politesse appropriées en fonction du destinataire et du contexte fait partie intégrante des objectifs à atteindre pour ce cours, comme l'indique l'instruction « employez-les bien / pratiquez / ce que nous avons étudié dans le texte ».

De ce fait, la transmission du savoir par l'enseignant demande non seulement des connaissances langagières et culturelles, mais aussi des connaissances sur le contexte de l'interaction et le contexte dans l'interaction, comme le souligne Kerbrat-Orecchioni :

> Le contexte est déterminant pour l'ensemble des choix discursifs : sélection des thèmes, formes d'adresse, niveau de langue, actes de langage (tributaires de leurs conditions de réussite, lesquelles sont de nature contextuelle), application des maximes conversationnelles (laquelle est également fonction du contexte, et en particulier des savoirs et intérêt que le locuteur attribue aux destinataires) : la prise en compte du contexte intervient à tous les niveaux. (2009 : 17)

Le contexte de la classe, déterminé par le système éducatif ou l'institution, constitue un cadre spatio-temporel spécifique. Cela signifie que les participants à la classe partagent le même rythme temporel et suivent les mêmes rituels établis. D'un côté, l'enseignant a pour mission de transmettre du savoir ; de l'autre côté, les apprenants sont tenus de faire preuve d'attention et d'intérêt. Un « contrat didactique » (Pietro et al., 1989) se construit ainsi au sein de la classe, régulant les annonces de programme, les consignes d'activités, les commentaires, les récapitulations, et les demandes de vérification de la compréhension.

L'interaction en classe diffère de celle qui pourrait avoir lieu dans un contexte extérieur, et les participants ne sont pas nécessairement soumis à un contrat de vérité rigide, car « toutes les personnes impliquées dans l'événement sont conscientes de la transformation du cadre ; en d'autres termes, elles reconnaissent qu'elles manipulent une copie plutôt que le modèle original » (Nizet, 2005 : 66).

En ce qui concerne les pratiques des enseignants, le contexte d'interaction où ils dispensent leurs cours offre à la fois des repères précieux et des limites prévisibles. En observant les classes et en utilisant la technique de « l'auto-confrontation », il est possible d'évaluer dans quelle mesure les enseignants sont influencés par ces contraintes contextuelles. Cependant, cela ne signifie pas que les enseignants sont totalement passifs et incapables de dépasser les contraintes institutionnelles.

3.3 L'analyse des contraintes institutionnelles dans le cadre de la TAD

L'origine de la théorie anthropologique du didactique (TAD) s'inspire de la didactique des mathématiques promue par Chevallard (1991). Des chercheurs de domaines différents s'intéressent notamment au concept de la « transposition didactique » : au départ, il s'agit du « processus qui fait que les objets de savoir mathématique savant sont transformés en savoir à enseigner, inscrits dans le projet d'enseignement, puis en savoirs d'enseignement » (Conne, 1992 : 266). Après avoir eu un grand succès en mathématiques, cette pensée a été diffusée dans d'autres disciplines « scolaires » et « champs de formation » non scolaires ou professionnels (Blanchet & Chardenet dir., 2015 : 247).

Dans cette perspective, la rédaction du programme officiel consiste à assurer l'acquisition des connaissances et des compétences fondamentales dans un domaine, il s'agit donc d'un processus de transformation des « éléments du savoir savant » en « savoirs à enseigner », que Chevallard (1991) le nomme « travail externe de la transposition didactique ». Notons que dans la DDLC, le savoir savant comporte non seulement des « savoirs experts des enseignants de langue scolaire » ou des linguistes, mais aussi « des pratiques sociales de communication ». Cette transformation du savoir savant en savoir à enseigner consiste à sélectionner, organiser « des savoirs et pratiques scientifiques, expertes et sociales de référence afin de constituer des objectifs et des contenus d'enseignement en fonction de besoins et de modalités d'apprentissage ciblés » (Blanchet & Chardenet dir., 2015 : 248).

Quant à Arsac (1989), il considère que le savoir à enseigner « est ce que l'enseignant pense qu'il a à enseigner quand les manuels publiés, les annales, les habitudes prises, ont fixé à peu près définitivement l'interprétation du programme ». De ce fait, le passage du savoir à enseigner aux « savoirs d'enseignement » fait partie du « travail interne », qui est réalisé à l'intérieur du champ didactique par l'enseignant (ibid.).

Dans la même continuité, Ravel (2003) ajoute encore une étape indispensable entre savoir à enseigner et savoirs d'enseignement (savoir enseigné) : « savoir apprêté », par lequel s'insèrent les manuels et d'autres types de supports didactiques. Dans certains cas, l'enseignant n'a pas la liberté totale de choisir les manuels qu'il juge les plus pertinents pour ses apprenants. Il doit parfois savoir mobiliser son répertoire didactique pour concrétiser le contenu et l'adapter aux besoins de l'institution et du public. Comme le remarque Blanchet, « les enseignants et

formateurs s'approprient à leur façon, adaptent, trient, mélangent à d'autres sources, recomposent les résultats de la transposition externe » (Blanchet & Chardenet dir., 2015 : 249).

Selon Bosch et Chevallard (1999), l'un des éléments fondamentaux de la TAD est de faire la distinction entre l'institution, les individus et leurs positions au sein de l'institution. « En venant occuper ces positions, les individus deviennent les sujets des institutions – sujets actifs qui contribuent à faire vivre les institutions par le fait même de leur être assujettis. » (ibid., 83).

Pour Cuq (2017 : 23), les institutions sont considérées comme « acteurs institutionnels » ou « entités collectives au sein desquelles se meuvent les acteurs individuels ». Ainsi, les études des relations entre établissement, enseignants et apprenants font partie intégrante de la contextualisation didactique, « savoir les repérer est une connaissance pratique indispensable à tout nouvel entrant dans le champ » (ibid.).

L'enseignement est une « activité structurée et cyclique » (Durand, 2002), toutes les actions sont organisées, connectées, contrôlées et sans interruption. L'enseignant assume en général deux fonctions principales : « conduire la classe » et « instruire les élèves » (ibid., 109), plus précisément, il est chargé d'organiser la classe en fonction de l'âge et du niveau scolaire, de préciser la répartition de la durée et des horaires, d'aménager un espace équipé, de définir les contenus à enseigner et de prendre en compte les particularités des élèves (personnalité de l'apprenant, motivation, systèmes cognitifs, etc.), qui sont tous en lien étroit avec les politiques éducatives du pays, les objectifs de l'établissement scolaire, les conditions de l'enseignement, etc. Autrement dit, dans une certaine mesure, l'autonomie de l'enseignant est limitée et sous contrainte en fonction des tâches et des objectifs à atteindre, les actions de l'enseignant se caractérisent donc par « un spectaculaire contraste entre une liberté pédagogique étendue et des contraintes administratives rigoureuses » (ibid., 62).

Comme le remarque Moerman (2011 : 72), face à des contraintes de l'institution, les « sujets actifs » tentent de « résoudre le pluralisme des perspectives » et « négocier une interprétation, dans laquelle chacun peut se situer et se reconnaître ». Il est donc nécessaire de mettre en place des « compromis » entre institution et enseignants afin d'éviter les risques de conflits potentiels.

En ce qui concerne l'identification des contraintes d'enseignement, Bayer (1986) propose trois types de classification :

- Les contraintes de formes « détermineraient le choix des canevas de communication que commande la logique pédagogique du moment, logique définie essentiellement par la nature des contenus enseignés ou

l'objet des activités de classe et les modes de traitement ou d'exploitation privilégiés qu'ils induisent » (ibid., 502-503).

- Les contraintes de fonctionnement « ont trait à la gestion du groupement des élèves (taille et composition des classes), à celle du temps scolaire (durée, nombre et chronologie des périodes d'enseignement à disposition pour couvrir tout ou partie d'un programme), à la gestion, enfin, des espaces et des ressources pédagogiques » (ibid., 503).
- Les contraintes de programme « agiraient surtout par l'intermédiaire des systèmes d'expectatives et d'attribution liés aux représentations sociales de l'utilité et des enjeux des activités d'enseignement, des rôles et des statuts qu'elles supposent pour les uns et les autres » (ibid.).

Quant à Durand (2002), il considère que l'acteur (l'enseignant) et le contexte constituent deux pôles indissociables qui s'influencent réciproquement et, exercent « un double contrôle » sur l'enseignement. « Il s'agit d'une interaction régulée selon diverses modalités, des plus directes (lorsque le contexte déclenche et contrôle directement certains aspects de l'activité d'enseignement), aux plus indirectes (lorsque l'action résulte d'une délibération mentale). » (ibid., 38-39).

En ce qui concerne l'identification des contraintes, il les catégorise en deux pôles : implicites et explicites. Par exemple, les textes réglementaires comme instructions officielles, programmes, loi d'orientation, sont considérés comme contraintes explicites, alors que les enseignants qui « sont conduits à les transformer en intentions d'action, à les spécifier, et si possible à les rendre évaluables », font partie des « buts de l'enseignement » non officiels ou implicites (ibid., 48).

Dans le domaine de la didactique de la langue maternelle (DLM), de nombreux didacticiens s'intéressent d'un côté aux « passages entre savoirs savants sur la langue et savoirs et savoir-faire linguistiques-scolaires » (Chiss, 2018 : 100), d'un autre côté, à « l'ensemble des contraintes, problèmes, modèles caractéristiques de l'environnement culturel de la discipline » (ibid., 101). Dans cette optique, plusieurs sous-disciplines sont créées telles que didactique de l'oral, didactique de la grammaire, didactique du lexique, etc., en raison des débats sur les priorités en matière d'enseignement de la langue : oral ou écrit, communication ou orthographe d'abord.

Nous constatons en effet la même chose dans l'enseignement des langues étrangères : les enseignants de langue agissent différemment dans des contextes d'enseignement variés, surtout lorsque la priorité éducative s'oppose l'une à l'autre. Par exemple, en contexte chinois, un enseignant de FLE qui travaille à la fois à l'Alliance française et à l'université, ne prépare pas

ses cours de la même manière, car ces deux établissements ne partagent ni les mêmes valeurs ni les mêmes vues sur les priorités et les tâches à faire dans l'enseignement /apprentissage du FLE.

Comme le constate Chiss (2020), il serait impossible d'appliquer réellement le concept de la « transposition didactique » sans prendre en compte le « terrain ». Pour lui, la distinction entre FLM, FLE et FLS démontre que les contextes d'enseignement/apprentissage sont déjà au cœur des préoccupations des didacticiens (ibid.,185). En s'appuyant sur les recherches sociolinguistiques, Blanchet propose aussi de contextualiser la transposition didactique, au lieu de mettre en œuvre une « standardisation de masse qui aurait pour seul critère le chiffre et pour seule valeur la rationalisation utilitaire […] » (Blanchet & Chardenet, 2015 : 110).

En tenant compte des catégories de contraintes identifiées par les chercheurs, il devient évident que l'enseignant, en tant qu'acteur individuel et sujet actif, joue un rôle clé en tant qu'intermédiaire ou négociateur au sein de l'institution. Il est chargé de transformer de manière pertinente le « savoir savant » en « savoir enseigné ». Cette transformation n'est pas un processus isolé, mais se déroule sous l'influence de diverses contraintes contextuelles, institutionnelles et culturelles.

Ainsi, dans l'analyse de l'agir professoral et de la pensée enseignante, il est crucial d'intégrer ces contraintes contextuelles. Qu'elles soient liées aux politiques éducatives, aux attentes institutionnelles ou aux réalités socio-culturelles, ces contraintes exercent une influence directe sur la manière dont l'enseignant conçoit et met en œuvre son enseignement. Elles impactent les décisions pédagogiques, les méthodes employées, et les interactions en classe. En somme, ces éléments contextuels sont essentiels pour une compréhension complète de la dynamique entre la pensée enseignante et l'agir professoral.

3.4 La diversité des contextes

La diversité des types de contextes s'inscrit de nos jours dans de nombreux domaines y compris la didactique des langues, même si les interprétations sont « variées, contradictoires, ambigües » (Blanchet & Chardenet, 2015). Selon les catégories établies par Dabène (1990), un contexte peut être « homoglotte » ou « hétéroglotte » en fonction de l'environnement langagier ; individuel ou collectif, en présentiel ou à distance en fonction des modalités et du type d'enseignement/apprentissage. L'enseignement peut être précoce, en immersion bilingue, ou

simplement sous la forme d'un séjour à l'étranger, etc. En tout cas, cette catégorisation facilite notre compréhension sur différentes situations d'enseignement et d'apprentissage même s'il est assez rare qu' « une situation soit totalement homoglotte ou totalement hétéroglotte. » (Cuq, 2017 : 90). En ce qui concerne l'appropriation des langues, on peut distinguer « l'acquisition exclusivement informelle en milieu endolingue » et « l'apprentissage exclusivement formel en milieu exolingue » (Dabène, 1990). Entre ces deux possibilités, il y a aussi un « apprentissage formel et appropriation informelle en milieu endolingue » (ibid.).

De ce fait, nous pouvons catégoriser l'enseignement du FLE dans le secondaire en Chine comme un enseignement/apprentissage formel en milieu exolingue. Cependant, notons que dans des écoles des grandes villes comme Pékin, Shanghai, nous pouvons également rencontrer des élèves ayant déjà eu des contacts avec le français de manière informelle ou formelle, en milieu endolingue ou exolingue. Les profils d'apprenants sont très variés surtout dans les grandes villes où la mobilité internationale des personnes est relativement beaucoup plus avancée.

D'ailleurs, selon Schmoll (1996), un contexte peut être « objectif », « cognitif » ou « subjectif » en fonction des éléments composés. Par exemple, les croyances et les représentations des enseignants sont considérées comme composantes du contexte subjectif. Cela rejoint aussi la distinction établie par Lave (1988) entre *l'arena* et *le setting*. Le premier renvoie à « la part objective du contexte », alors que le deuxième représente « les contraintes pesant sur la situation concernée » (cité par Delcroix, 2019). Enfin, pour Duranti (1992), l'interaction comporte à la fois un *focal event* et un *field of action*, ce dernier renvoyant plutôt à l'endroit « où interagissent les acteurs de cet événement […] » (ibid.).

Selon la typologie faite par Ishikawa (2006), le contexte peut être divisé en deux catégories différentes : « contexte scolaire et extrascolaire ». Dans cette perspective, il a recueilli des paroles prononcées par l'enseignant et l'apprenant en classe afin de « faire émerger le système éducatif » (ibid.). Par exemple, d'après son observation de classe, l'anglais sert toujours de langue véhiculaire en cas d'incompréhension en contexte universitaire japonais. Dans ce cas-là, les apprenants japonais envisagent en effet la langue française comme leur deuxième langue étrangère après l'anglais. Ainsi, les politiques linguistique et éducative au japon en tant que « contexte extrascolaire » interviennent de manière implicite en classe.

Dans le même ordre d'idées, Anciaux et al. (2013) divisent le contexte en deux parties : « contexte interne ou didactique » et « contexte externe ou périphérique ». Le premier comporte

l'établissement, la classe, la discipline, les différents « acteurs de la relation pédagogique », le savoir enseigné « souvent lié aux aspects institutionnels, politiques et éducatifs », alors que le deuxième est « relatif aux aspects sociologiques, écologiques et culturels de l'environnement » (ibid., 11).

En outre, en s'appuyant sur le modèle établi par Sauvage-Luntadi et Tupin (2012), Delcroix (2019 : 27) confirme que les contextes s'emboîtent en effet l'un dans l'autre. Il vaut mieux donc les classer en fonction des échelles classiques : « le microcontexte, qui est pour nous celui de la classe ou de l'établissement, le mésocontexte, qui peut être l'échelon territorial dans lequel se déroule la situation, et le macrocontexte (celui de la société en général ou de l'État ». Selon cette catégorisation, quand les enseignants chinois de FLE contextualisent leur enseignement afin de trouver une solution concrète et applicable, il s'agit de l'échelle du « microcontexte », alors que les formations régionales qui consistent à former les enseignants à l'intérieur d'une province ou d'une région, font partie du « mésocontexte ». En Chine, comme les enseignants de FLE au secondaire sont peu nombreux, le séminaire national permet de les regrouper une fois par an, le « macrocontexte » est dans ce cas-là jugé plus important que le « mésocontexte ».

Dans notre thèse, nous sommes plutôt favorables à cette définition, car Delcroix et al. (2013) propose également de « contextualiser son action pédagogique », en raison du fait que le macrocontexte interagit avec le microcontexte « au travers des contraintes matérielles ».

D'ailleurs, nous nous référons également à « une approche analytique du contexte d'enseignement » proposée par Élalouf (2006), servant à reconnaître les phénomènes variables de la classe :

- le choix de la consigne d'écriture rapporté à une pratique langagière et à un genre,
- l'apprentissage visé et sa place dans une progression,
- les tâches de lecture, d'oral et d'étude de la langue qu'il convoque,
- les conditions de l'écriture (temps imparti, supports, outils et aides, écriture individuelle ou collective, avec ou sans étayage),
- les modalités de l'écriture (rôle du brouillon, des écrits intermédiaires, étapes de la réécriture),
- la nature des interactions préparant et accompagnant l'écriture,
- les formes de l'évaluation qui peut intervenir avant, pendant ou après la réécriture, sous forme d'interventions orales ou d'annotations, et être prise en charge par l'enseignant ou par les pairs. (ibid., 82).

Ces contributions nous serviront dans la deuxième partie de la thèse à évaluer les effets et l'impact du contexte d'enseignement sur les représentations et les actions de l'enseignant. En situation de FLE, notre recherche porte sur le contexte scolaire « où le français ne joue aucun

rôle statutaire ou social particulier, par une classe, en cours extensif, d'adolescents ou d'adultes » (Cuq, 2017 : 92), dans lequel les acteurs institutionnels et individuels « sont invités à suivre des cours, à obtenir de bonnes notes et à terminer leurs études en un temps déterminé » (Ishikawa, 2006). D'ailleurs, l'enseignement du FLE au secondaire en Chine est aussi délimité par la volonté de l'État, le référentiel national et les cultures éducatives, etc., qui constituent des facteurs « externes » ou « périphériques ».

À la suite de l'organisation du colloque « Le FLE/S entre singulier et pluriel, entre offre et demande : des paysages didactiques en contexte » en 2003, de nombreuses contributions concernant la diversité et l'altérité en contextualisation didactique ont été réunies. Comme ce que Castellotti indique dans la préface, « ce domaine est multiple, tant par les choix de politique linguistique et éducative qui sont effectués, au niveau des États et des institutions, que par les contraintes matérielles, économiques, géolinguistiques qui l'affectent, ou par les caractéristiques des acteurs qui transmettent les langues et les choix qu'ils privilégient » (Castellotti & Chalabi, coord., 2006 : 9).

Dans l'ouvrage « Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures » coordonné par Blanchet et Chardenet (2015), le terrain constitue un espace géographique, temporel, social et situationnel. « Il est nécessaire de prendre explicitement en compte le fait que le terrain n'est pas un objet dissocié du chercheur mais que le terrain est un réseau d'interactions humaines et sociales, fréquenté et transformé par le chercheur […] » (ibid.,13).

Dans une même continuité, le projet DIFFODIA (2011-2015) a réuni les chercheurs de cinq pays différents (Afrique du Sud, Cameroun, Chine, France, Mexique) afin de prendre en compte la « diversité / altérité / pluralité » (Bel & Huver, 2015) en contextes universitaires, par le biais de l'observation de classe et de formation des enseignants. Parmi les publications issues de ce projet, nous constatons que de nombreux chercheurs sinophones s'interrogent sur la possibilité de l'existence d'une méthodologie d'enseignement « à la chinoise » en tenant compte des situations d'altérité en contexte universitaire chinois.

Dans sa thèse intitulée *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine*, Xu nous explique la raison pour laquelle des didacticiens et des enseignants chinois se fascinent pour « une méthodologie chinoise » : « […] à chaque grande période de son évolution, un vif besoin des acteurs de terrain de recherche une méthodologie appropriée aux Chinois, puis, petit à petit, à un moment donné, ce besoin subit une modification de sens pour devenir la requête

d'une méthodologie chinoise qu'on insiste à placer à côté des autres méthodologies toutes occidentales dans l'intention de souligner ses spécificités. » (2020 : 446).

Cependant, Debono et Pierozak (2015) nous amènent à réfléchir sur les contradictions autour du phénomène de « l'étudiant chinois » à partir des témoignages collectés auprès d'étudiants chinois. Selon eux, il serait pertinent d'analyser les « effets du groupe » sur les attitudes d'un individu au lieu de se limiter à la « culture éducative » d'un pays.

Après avoir confronté les articles publiés traitant de la « méthodologie chinoise » aux extraits d'observations de classe de FLE en Chine, Mao et Huver (2015) constatent qu'il y a « une forte hétérogénéité, à la fois dans les discours sur les méthodologies (et notamment dans la spécification de ce que serait, méthodologiquement, la « méthode chinoise ») et dans les interprétations produites sur les extraits de séquences de classe sélectionnés ». De ce fait, nous pouvons conclure qu'il n'existe pas de méthodologie chinoise partagée par la majorité des enseignants chinois de FLE. C'est pour cela que Xu nous propose de désigner plutôt cette méthodologie chinoise comme « éclectisme », une notion empruntée à la philosophie, que le didacticien chinois Fu Rong (2007 : 75, cité par Xu, 2020 : 440) définit comme « une position intellectuelle marquée par un esprit ouvert et se traduisant par l'emprunt raisonné à diverses pratiques d'E/A (enseignement/apprentissage) pour faire face à des situations de classe variées et complexes ». Autrement dit, si cet éclectisme chinois existe dans les pratiques enseignantes chinoises, il n'est jamais unifié, étant donné la diversité des parcours de formation et des contextes d'enseignement. Ainsi, il faut garder la bonne distance avec le contexte, ni de près ni de loin. Comme le soulignent Porquier et Py :

> Tout apprentissage peut être envisagé soit comme une activité idéalement dégagée de toute contrainte extérieure, autrement dit comme un ensemble d'opérations cognitives indépendantes des contextes où elles s'effectuent, soit comme une activité dont la nature même est de se développer dans un environnement dont les spécificités vont lui conférer sa forme et son contenu, autrement dit comme un processus situé pragmatiquement, historiquement, géographiquement et socialement. Ou plutôt comme les deux à la fois : on apprend toujours dans des circonstances particulières, mais on ne peut réellement parler d'apprentissage que si les savoirs acquis accèdent à une certaine autonomie par rapport à ces circonstances, autonomie qui les rend à la fois disponibles et utiles pour d'autres usages. (2004 : 6)

Selon Chiss (2014), la contextualisation est liée à l'histoire et à la géographie, où les représentations et les pratiques sont en transformation constante. Sous l'influence de la mondialisation, de nombreux débats ont été organisés autour du plurilinguisme dans l'ère de la mobilité. Bien que le plurilinguisme soit apprécié par la plupart des chercheurs, la tendance à

considérer l'anglais comme la seule langue mondiale se propage encore dans de nombreux pays. En même temps, dans les politiques linguistiques concernant l'enseignement et l'apprentissage des langues, la domination de l'anglais par rapport à d'autres langues étrangères persiste.

Dans la pratique, ces facteurs contextuels extérieurs entraînent effectivement des changements cognitifs et comportementaux chez les enseignants. De plus, les facteurs institutionnels tels que le programme, les matériels didactiques et le système d'évaluation au sein d'un établissement exercent également une influence sur l'action enseignante, ce qui peut même entraîner des transformations mentales à long terme sur les croyances personnelles de l'enseignant. En retour, en tant qu'acteur dans les interactions en classe, l'enseignant, par ses points de vue et ses réflexions issues de la pratique, peut également influencer les décisions de la direction en matière de contenu, de méthodes d'enseignement et d'évaluation.

3.5 L'articulation entre la pensée enseignante, l'agir professoral et le contexte

Jouanneaux (2011) propose d'appliquer la théorie de Granger (1995) à l'analyse de l'agir. Selon cette théorie, le virtuel, le possible et le probable constituent trois étapes indissociables et interdépendantes pour la validité des connaissances scientifiques. D'après Granger, le virtuel est une « généralité non-actuelle » (Granger, 1995, cité par Jouanneaux, 2011 : 134). Autrement dit, le virtuel est composé de connaissances et d'expériences préalablement acquises et validées, qui sert de référentiel afin de confronter le prévisionnel au réel. Par conséquent, il en conclut que « la virtualité est la condition nécessaire d'une représentation du réel » (ibid., 137).

En basant sur le virtuel, le possible constitue une possibilité dans un contexte donné si toutes les conditions sont remplies. Quant au probable, l'acteur est déjà conscient de la probabilité d'un événement, même si le réel n'existe pas encore, le probable n'en est pas très loin.

Comme indiqué précédemment, la pensée enseignante lors de la planification, en tant que point de départ de l'enseignement, représente un agir virtuel, possible et probable avant la mise en place de l'action. Pour un enseignant novice, sa pensée enseignante est en grande partie influencée par sa formation à l'université, il s'agit en effet d'une représentation de l'action virtuelle qu'il va mener bientôt. Au fur et à mesure de ses expériences accumulées dans l'enseignement, il s'adapterait de mieux en mieux à des situations d'enseignement-apprentissage différentes. En parallèle, il y aurait de moins en moins de décalage entre « produits anticipés » et « produits émergents » (Filliettaz, 2002). Bien que l'action ne soit pas

encore réalisée, on peut établir une présomption concrète non loin de la réalité. C'est la raison pour laquelle Granger (1995) considère le possible et le probable comme « pré-actuel ».

Une fois l'action terminée, l'enseignant est amené à réfléchir sur ses propres pratiques dans la classe, il arrive qu'il accepte de transformer dans l'agir professoral. Selon un article récent de Cicurel (2024), trois motifs principaux expliquent ce changement. Premièrement, en raison du contexte d'enseignement auquel il est confronté, l'enseignant doit adapter son contenu et ses méthodologies en fonction de son public, du programme imposé et des ressources pédagogiques disponibles. Dans ce cas, ce sont les « facteurs extérieurs » qui l'obligent à changer ses pratiques, même si ses croyances personnelles peuvent s'y opposer. Deuxièmement, l'enseignant est en constante interaction avec ses élèves, ce qui le conduit à ajuster ses comportements et à improviser lors des échanges interactifs pour adapter sa méthode à son public. Troisièmement, la volonté de ne pas répéter le même rituel influence aussi les futures pratiques enseignantes, en grande partie grâce aux lectures, aux formations continues et aux échanges avec d'autres enseignants. De ce fait, « le changement n'est pas un processus linéaire, mais un processus de transformation et d'évolution complexe qui implique l'individu et le contexte dans lequel il se trouve » (Maldonado & Balslev, 2024 : 66). De plus, ce changement implique non seulement une modification des pratiques et de l'environnement, mais aussi une transformation de l'enseignant lui-même.

Ainsi, Dominguez et al. (2024) résument les raisons de ce changement de la manière suivante :

> Les raisons du changement sont également multiples. Elles peuvent être liées au contexte global ou local. Le changement peut être provoqué par un événement particulier à un moment donné : un événement vécu dans un cours, un événement social (tel qu'une crise sanitaire), ou un événement de la sphère personnelle. Le changement apparaît alors comme une rupture. Le changement peut aussi s'inscrire dans un processus évolutif, sur de plus long terme. L'enseignant peut souhaiter modifier ses modes de transmission, avoir le désir de renouveler ou de diversifier ses pratiques, d'améliorer une situation problématique ou insatisfaisante, ou de se défaire d'une manière d'enseigner pour en adopter d'autres, au gré notamment du suivi d'une formation, de la participation à une recherche. (ibid., 10)

La pensée enseignante représente la « dimension cachée » (Muller & Delorme, 2014 ; Ishikawa, 2014, 2015) de l'enseignement, alors que l'agir professoral est la réalisation d'une action planifiée issue de cette pensée, qui est donc observable et plus démontrable. Au niveau subjectif et intersubjectif, la pensée se limite à l'individu, au sein d'un groupe ou d'une communauté donnée, tandis que la pensée au niveau trans-subjectif désigne « un ensemble de conceptions concernant l'action d'enseigner, l'action d'apprendre et la mise en relation de l'activité

d'enseignement et des activités d'apprentissage » (Puren, 2010), que l'on renvoie plutôt à la notion de « culture éducative » pour le décrire. Pour notre part, nous estimons que la pensée est non seulement un concept abstrait ou concret, mais aussi « un état de chose » lié au réel (Jouanneaux, 2011 : 137). Par exemple, lors de l'exécution d'une action de l'enseignant, les « savoirs d'action » permettent de surmonter les imprévus liés à la gestion de l'espace et à l'utilisation du numérique en classe. Ces savoirs proviennent de l'expérience d'enseignement et d'apprentissage et font partie intégrante de la pensée enseignante.

D'ailleurs, de nombreuses études ont confirmé que la complexité du contexte constitue un facteur important dans l'analyse du décalage entre croyances et actions (Kagan, 1992 ; Tochon, 1993 ; Aguilar Río, 2012). Dans cette perspective, Barcelos (2014) énumère, sur la base des publications existantes, plusieurs éléments du contexte en lien avec la pensée et l'agir de l'enseignant, tels que le manuel utilisé, les ressources disponibles, le programme imposé, les politiques scolaires, la pression de l'institution et des collègues, les apprenants démotivés, les styles d'apprentissage, les conditions de travail (surcharge de travail), le respect enseignant-apprenant, les routines de classe, etc.

De plus, Fang (1996) et Basturkmen (2012) soulignent l'importance des « types d'instruments » employés par les chercheurs dans l'interprétation du décalage croyances-actions. Pour eux, il est préférable de s'appuyer sur les actions plutôt que de se limiter aux déclarations des enseignants, car ces derniers ne comprennent pas nécessairement tous les termes utilisés par les chercheurs.

Dans les années 1950 et 1960, les chercheurs et les didacticiens du FLE se focalisaient principalement sur les méthodologies d'enseignement, dans l'intention d'appliquer et de valider scientifiquement une « méthode d'enseignement universellement adéquate » en classe (Cicurel, 2024 : 20). Une dizaine d'années plus tard, de nombreuses études se sont tournées vers l'observation de la classe de près afin de proposer une formation continue adaptée aux besoins des enseignants novices et chevronnés (Cadet, 2004). Ces recherches en « pragmatique interactionnelle » nous poussent à considérer la classe comme un univers ayant un sens pluriel. Autrement dit, la classe constitue « un lieu socialisé où s'établit un échange actif entre des partenaires ayant leur place dans l'interaction » (Cicurel, 2024 : 21).

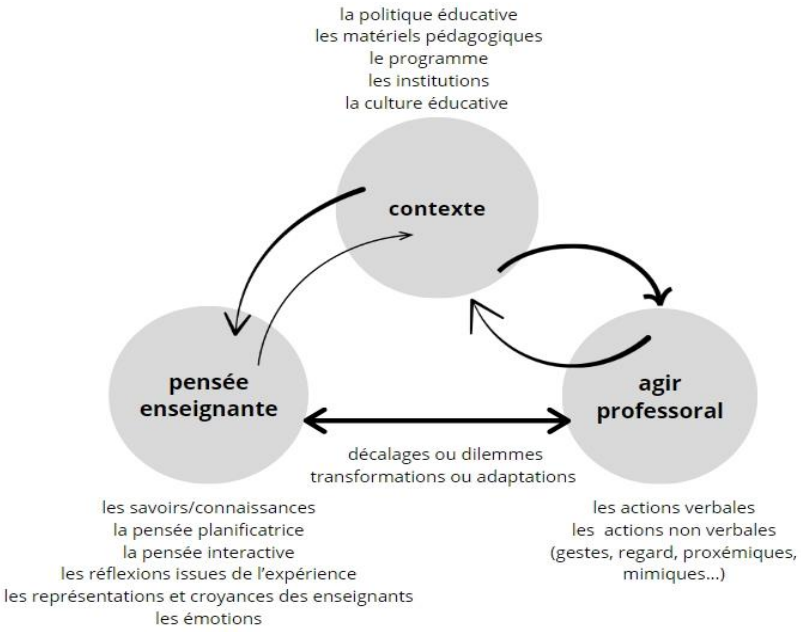
En général, l'enseignant prépare ses cours dans le but d'atteindre des objectifs pédagogiques et d'aider les apprenants à progresser, conformément au programme d'études et aux exigences de l'institution. Vu la complexité de l'interaction entre l'enseignant et les élèves dans un contexte

donné, plusieurs facteurs doivent être pris en considération dans l'analyse de l'agir professoral. Par exemple, sous l'influence du contexte et des imprévus dans les interactions en classe, il existe parfois un décalage entre l'action planifiée et l'action exécutée, ce qui fait partie du « répertoire didactique » de l'enseignant. De plus, l'étude de la cognition des enseignants lors de la planification et de l'interaction ne permet pas de révéler toute la complexité des « dispositifs communicationnels »; il faut également examiner l'action exécutée ainsi que l'auto-confrontation ou le retour réflexif sur la pratique (Clot et al., 2000). En d'autres termes, l'étude de l'agir professoral s'intéresse à la fois aux « éléments invisibles » (la pensée planificatrice, interactive, les réflexions et les convictions) et aux éléments observables et démontrables (le verbal et le non verbal en classe). À cela s'ajoute également la prise en compte des influences des facteurs contextuels sur les pratiques enseignantes.

Dans cette première partie de la thèse, nous avons déjà présenté les trois principaux facteurs liés à l'enseignement : la pensée enseignante, l'agir professoral et le contexte. Nous avons également établi des liens entre ces éléments, qui ont été confirmés par un grand nombre d'études. La recherche sur la pensée et le contexte ouvre en effet une fenêtre sur l'action. Par conséquent, il serait impossible d'analyser l'agir sans tenir compte des influences de la pensée et du contexte.

En basant sur les études précédemment indiquées dans le cadre théorique, nous proposons d'utiliser un schéma illustratif pour démontrer les relations réciproques entre la pensée enseignante, l'agir professoral et le contexte ci-dessous :

Figure 3. **– Relations réciproques entre la pensé enseignante, l'agir professoral et le contexte**



La pensée enseignante influence l'agir professoral à travers les connaissances, les processus cognitifs lors de la planification et de l'interaction, ainsi que les réflexions personnelles issues de l'expérience. Elle constitue ainsi la source principale de l'agir professoral. En parallèle, cet agir peut à long terme solliciter une transformation des croyances chez les enseignants par l'auto-évaluation des actions exécutées en classe. Des décalages ou dilemmes peuvent néanmoins survenir entre la pensée et l'agir des enseignants, en raison des contraintes contextuelles ou institutionnelles, des imprévus, des réactions ou des émotions des apprenants. En d'autres termes, le contexte oriente et guide la pensée et l'agir des enseignants par la mise en œuvre du programme et des manuels standards. L'enseignant doit ainsi répondre à la fois aux exigences de l'institution et aux besoins des apprenants. En retour, la pensée et l'agir des enseignants peuvent également conduire à des initiatives qui modifient éventuellement le contexte éducatif.

Comme nous l'avons présenté précédemment, la transmission du savoir demande non seulement des connaissances théoriques, mais aussi une compréhension du contexte de l'interaction et du contexte dans l'interaction. Pour ce faire, il est indispensable d'examiner le macrocontexte dans lequel se déroule notre recherche. En nous appuyant sur la situation d'enseignement/apprentissage du FLE au secondaire en Chine, les verbalisations des enseignants interrogés, accompagnées de l'analyse de leurs cours filmés, seront exposées et interprétées tout en respectant le cadre théorique auquel nous nous référons. Ainsi, l'analyse

des comportements des enseignants en classe prendra en compte ce qu'ils pensent, ce qu'ils font et les différents contextes d'enseignement auxquels ils sont confrontés.

Chapitre 4. L'enseignement du français dans le secondaire en Chine

Dans ce chapitre, nous proposons une contextualisation du domaine de l'enseignement des langues. Pour ce faire, nous essayons de mettre en évidence un ensemble de phénomènes liés à l'enseignement du FLE (système scolaire, programme, référentiel, public, ressources linguistiques et didactiques, etc.) dans un contexte donné (établissement secondaire chinois). Comme le remarque Blanchet (2016), la présentation du contexte nous aide à mieux « comprendre les éléments et les phénomènes sur lesquels on focalise l'observation ». De ce fait, nous pourrons nous en servir dans la deuxième partie de la thèse.

4.1 Le système éducatif chinois

Comme dans la plupart des pays du monde, le système éducatif chinois se divise en trois grandes étapes successives : l'enseignement primaire (école maternelle et élémentaire), l'enseignement secondaire (collège et lycée) et l'enseignement supérieur (licence, master et doctorat).

L'instruction est obligatoire et gratuite à partir de 6 ans et jusqu'à l'âge de 14 ans en Chine, ce qui correspond aux programmes de l'école élémentaire (6 ans) et du collège (3 ans). Même si la loi ne cite pas expressément la scolarité obligatoire au préscolaire, la grande majorité des enfants de 3 à 5 ans (89.7%) sont envoyés à l'école maternelle publique ou privée. Depuis la promulgation de la loi dite « Obligation scolaire » en 1986, l'enseignement obligatoire s'est généralisé et le taux de scolarisation est de 95.5% aujourd'hui[1].

4.1.1 Le système éducatif chinois à l'ère moderne

En général, la durée de l'école élémentaire est de 6 ans, celle du collège et du lycée est de 3 ans respectivement. Comme le deuxième cycle de l'école secondaire n'est plus obligatoire, il y a un examen d'entrée au niveau provincial (*Zhongkao*) afin que les collégiens se répartissent dans les lycées d'enseignement général, les lycées professionnels ainsi que les écoles secondaires

[1] Les statistiques proviennent de la conférence de presse du ministère chinois de l'Éducation en mars 2023, http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2023/55167/mtbd/202303/t20230323_1052356.html (Page consultée le 11 janvier 2024).

spécialisées. Parmi les matières du *Zhongkao*, le chinois mandarin, les mathématiques, la langue étrangère (l'anglais dans la majorité des cas), le sport, la physique-chimie, la morale-loi sont obligatoires dans la plupart des provinces.

L'accès à l'enseignement supérieur est conditionné par le concours d'entrée à l'université au niveau national (*Gaokao*), qui a lieu chaque année aux mêmes dates (le 7 et 8 juin). Puisque le système éducatif chinois est très sélectif, l'année de terminale est souvent consacrée à la révision des connaissances déjà apprises pendant les deux premières années du lycée afin d'obtenir la meilleure note possible. La note du *Gaokao* constitue en effet le critère d'évaluation le plus important pour l'admission à l'université en Chine. De même, pour postuler à des universités françaises, la note finale du *Gaokao* est également prise en compte lors du traitement de la demande d'admission préalable (DAP). En plus de cela, il faut aussi être titulaire d'un diplôme de fin d'études secondaires, délivré automatiquement à tous les lycéens chinois qui ont réussi l'examen de l'école (*Huikao*).

À partir du premier semestre de la deuxième année du lycée, les élèves sont orientées vers les parcours lettres, arts, sciences/technologies. Depuis ces dernières années, par suite de la réforme du *Gaokao*, ils sont libres de choisir trois matières parmi six qui leur sont proposées : l'histoire, la géographie, la politique, la physique, la chimie et la biologie, sans respecter obligatoirement la classification des parcours entre sciences humaines et sciences naturelles. Prenons un exemple : un élève peut choisir la géographie, la politique et la chimie pour son *Gaokao*. En outre, le chinois mandarin, la langue étrangère (six langues sont proposées : anglais, français, allemand, espagnol, russe, japonais) et les mathématiques sont obligatoires pour tous les candidats.

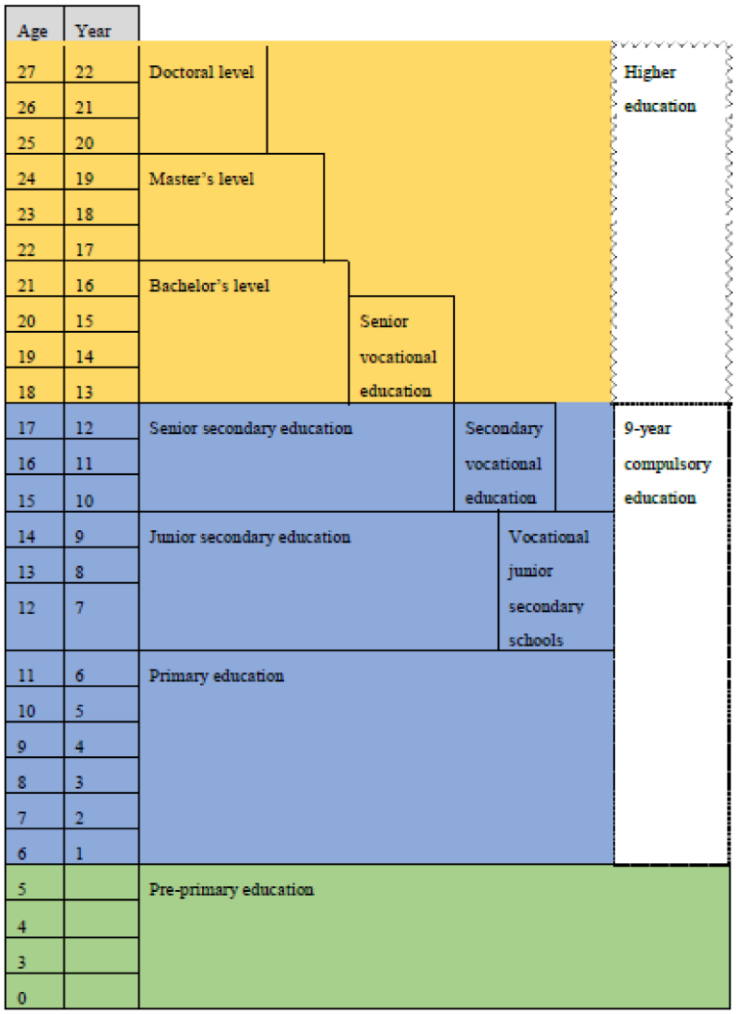
Notons que le taux de réussite est en lien étroit avec le nombre de candidats et d'universités répartis dans chaque province ou municipalité. Prenons un exemple : il est plus facile pour un lycéen de Pékin d'entrer à l'université que pour un lycéen de Henan, une province au centre de la Chine où les établissements supérieurs locaux ne peuvent pas correspondre aux besoins des élèves, tant au niveau de la qualité d'enseignement que du nombre de places disponibles. Les candidats issus de cette province devraient travailler de manière rigoureuse pour être admis, notamment par des universités prestigieuses qui se trouvent majoritairement dans les grandes villes telles que Pékin, Shanghai et Guangzhou.

D'ailleurs, les universités publiques et privées sont toutes classées par le ministère chinois de l'Éducation selon 3 rangs : premier (*Yiben*), deuxième (*Erben*) et troisième rang (*Zhuanke*). Les

cent meilleures universités chinoises selon QS ou le classement de Shanghai figurent aussi sur la liste du programme *Shuangyiliu* (développement d'universités et de disciplines d'excellence), qui a été lancé en septembre 2017. En octobre de la même année, le président Xi Jinping a annoncé lors du 19e Congrès national du Parti communiste chinois que le socialisme à la chinoise est entré dans une nouvelle ère. C'est à partir de cette année-là que la réforme de l'enseignement supérieur commence à suivre un chemin de modernisation « qui lui est propre », faisant partie intégrante des stratégies de développement de la Chine.

Une fois l'admission obtenue dans une université chinoise, la durée de licence (*Benke*) est de 4 ans en général, sauf pour certaines spécialités comme la médecine ou la musicologie, il faut au moins 5 ans pour obtenir le diplôme. La licence professionnelle (*Zhuanke*), qui dure 3 ans, est dévalorisée et se classe au dernier rang de l'enseignement supérieur du premier cycle. Le master professionnel (*Zhuanshuo*) s'étale sur deux ans (quatre semestres) et le master recherche (*Xueshuo*) se compose d'une formation de 3 ans (six semestres). Pour entrer en doctorat (*Boshi*), il faut passer par un examen écrit et un entretien, et on note une tendance à remplacer l'examen obligatoire par une sélection préalable des dossiers depuis quelques années dans certaines universités.

Figure 4. **– Le système éducatif chinois à l'ère moderne**



Source : Guo, L., Huang, J., & Zhang, Y. (2019). Education Development in China : Education Return, Quality, and Equity. *Sustainability*, 11(13), 1-20.

Le système éducatif chinois à l'ère moderne a connu d'importantes réformes visant à aligner l'éducation sur les besoins d'une économie en rapide expansion et d'une société en pleine transformation. Depuis les réformes économiques des années 1980, la Chine a réalisé des progrès considérables dans la généralisation de l'éducation de base. Cependant, ce système se distingue également par une pression intense exercée sur les élèves, en grande partie en raison du *Gaokao*, l'examen national d'entrée à l'université, qui joue un rôle crucial dans la détermination de leur avenir académique et professionnel. Cette compétition intense favorise les établissements pilotes, généralement situés en zones urbaines, qui reçoivent des ressources supplémentaires pour former les meilleurs élèves.

4.1.2 Les disparités entre campagne et ville et le système de sélection des meilleurs

Face à une revendication croissante de la part du peuple pour une meilleure éducation depuis la fin des années 1980, le gouvernement chinois a lancé une série de réformes afin de moderniser l'enseignement et de réduire les inégalités d'accès à l'éducation obligatoire. Cependant, il existe tout de même une grande disparité d'une province à l'autre, entre urbains et ruraux.

Comme le remarque Fu (2005 : 1), « l'enseignement primaire est depuis longtemps marginalisé dans les campagnes chinoises », les élèves issus de famille paysanne sont en effet victimes du manque de financement public et de la pénurie d'enseignants qualifiés. Bien que certains parents de milieux ruraux cherchent à inscrire leurs enfants dans des écoles publiques urbaines réputées pour leur meilleure qualité d'enseignement, cela nécessite généralement la satisfaction d'une des deux conditions : soit la modification du *Hukou* (livret d'enregistrement de résidence) rural en *Hukou* urbain, souvent par l'achat d'un logement en ville, soit l'obtention d'un contrat de travail à long terme dans une zone urbaine. Dans la pratique, le *Hukou* demeure en effet le principal facteur déterminant le lieu de scolarisation des enfants. Ainsi, bien que le droit à l'éducation soit théoriquement garanti par la loi chinoise, il n'a pas de valeur effective pour les enfants vivant en dehors de leur lieu d'enregistrement, engendrant ainsi une forme de discrimination particulièrement marquée à l'encontre des enfants des zones rurales (Froissart, 2003).

Si les travailleurs migrants de la zone rurale insistent néanmoins pour inscrire leurs enfants dans des écoles urbaines, la seule option souvent disponible est l'école privée. Toutefois, la qualité de l'enseignement dans ces établissements varie considérablement en fonction de leur budget, ce qui peut être très inégal d'une école à l'autre. Le coût élevé des écoles privées par rapport aux écoles publiques représente également une charge financière importante pour les familles rurales, aggravant ainsi leurs difficultés économiques. De plus, la tendance récente à la nationalisation des écoles privées en Chine, visant à réduire les écarts entre les établissements publics et privés, a conduit à une diminution du nombre de places disponibles dans ces écoles. Cette situation complique encore davantage l'accès des enfants issus de familles rurales à une éducation de qualité, amplifiant ainsi les inégalités éducatives entre les zones urbaines et rurales.

Il est également crucial de noter que, malgré leur expansion considérable depuis plus de vingt ans, les écoles privées continuent de jouer un rôle complémentaire dans le système d'instruction obligatoire en Chine. En raison de leur financement limité par l'État, ces établissements dépendent principalement des dons privés et des frais de scolarité pour fonctionner. Nombre

d’écoles privées ont été créées pour répondre aux besoins éducatifs des enfants de travailleurs migrants, souvent situées en périphérie urbaine et dans des conditions parfois précaires (Wang, 2012). En conséquence, certaines de ces écoles privées choisissent de se faire racheter par les bureaux locaux de l’Éducation ou de céder une partie de leur contrôle aux autorités, dans le but de stabiliser leur financement et d’améliorer les conditions d’enseignement.

Ce déséquilibre dans le développement de l’enseignement était étroitement lié au système des établissements pilotes, dont l’objectif principal était clairement de sélectionner les meilleurs élèves. La Chine a mis en œuvre une politique de l’enseignement supérieur pour l’élite au milieu des années 1990, dans le but de construire tout d’abord une centaine d’universités de niveau international. D’une part, ces établissements supérieurs pilotes peuvent bénéficier d’aides financières spécifiques de l’État en matière d’équipements matériels, de personnels enseignants qualifiés et d’investissements en recherche scientifique. D’autre part, les lycées qui réussissent à envoyer le plus d’élèves dans ces universités prestigieuses sont qualifiés comme les meilleurs de la province ou de la ville, et ainsi sont nés les meilleurs collèges et écoles primaires, bien que le gouvernement soit en effet en opposition avec ce classement par taux de réussite pendant la période de l’instruction obligatoire.

Ces dernières années, la politique de limitation du nombre d’élèves dans les lycées d’enseignement général a conduit à ce que seulement environ 50% des collégiens puissent poursuivre leurs études dans ces établissements. Les autres élèves doivent se diriger vers les lycées professionnels ou les écoles secondaires spécialisées. Cependant, les diplômés de ces institutions sont souvent perçus comme moins valorisés et sont même confrontés à des discriminations sur le marché du travail en Chine. En conséquence, les parents, inquiets pour l’avenir de leurs enfants, exercent une pression accrue dès leur jeune âge, les poussant à se préparer intensivement pour cette concurrence féroce.

Des enquêtes révèlent que l’investissement dans l’éducation constitue la principale motivation d’épargne pour les Chinois, qui aspirent à offrir un niveau d'instruction plus élevé et de meilleure qualité à leurs enfants (Xing, 2004). De nombreux Chinois investissent dans l’immobilier à proximité des écoles primaires et secondaires réputées, dans l’intention d’augmenter les chances de réussite chez leurs enfants, puisque le choix de l’école primaire et du collège dépend en grande partie du lieu de résidence. Cette tendance à l’investissement dans l’éducation s’amplifie d’autant plus que la politique de l’enfant unique s’est appliquée de manière rigoureuse à partir de 1979 (Huo, 2004). Même si Pékin autorise un troisième enfant

depuis 2021, le coût de l'éducation et le prix de l'immobilier constituent toujours deux contraintes insurmontables pour la plupart des Chinois, ce qui explique en partie la baisse de la natalité en Chine depuis 2019.

Au vu de l'écart grandissant entre ville et campagne au niveau du choix de l'établissement, la presse chinoise s'inquiète de la baisse probable à venir des étudiants à l'université issus de milieu rural. Face à cette situation délicate, le gouvernement central a lancé des programmes de soutien pour promouvoir l'égalité en éducation entre ville et campagne, des millions de yuans ont été attribués sous la forme de bourses d'études destinées aux élèves de l'ouest et de la campagne.

Depuis une dizaine d'années, l'anxiété des parents devant la forte compétition a fait naître nombre d'entreprises de soutien scolaire dans les villes, qui sont aussi considérées comme une des sources d'inégalités sociales. De ce fait, depuis le 1er septembre 2021, le gouvernement chinois a mis en œuvre une politique de « double réduction » en matière d'éducation, qui a pour objectif de réduire les charges de devoirs et de tutorat après l'école. Plus précisément, il est interdit aux agences de soutien scolaire de donner des cours supplémentaires concernant les matières obligatoires de l'école élémentaire et du collège, pendant le week-end et les vacances scolaires. En ce qui concerne le classement au sein des écoles obligatoires, le ministère de l'Éducation de Chine a établi une mesure de « circulation » des enseignants à l'école publique, dans le but de déplacer des professeurs expérimentés et dévoués dans des écoles où le taux de réussite est souvent en baisse, cependant il y a encore un long chemin à parcourir.

Le déséquilibre entre les zones rurales et urbaines, l'inégalité d'accès à l'éducation liée au statut du *Hukou*, et la forte concurrence entre élèves depuis l'école primaire sont des phénomènes interconnectés. Ces facteurs combinés permettent de mieux comprendre les défis spécifiques rencontrés lors de la mise en œuvre des programmes d'enseignement des langues vivantes étrangères dans le contexte scolaire chinois.

4.2 Les types d'enseignement du FLE à l'école secondaire chinoise

La diffusion du français en Chine est le résultat d'une interaction dynamique entre initiatives locales et internationales, chacune ayant ses propres objectifs et orientations. Avant la fondation de la République populaire de Chine en 1949, l'introduction du français était principalement le fait d'initiatives étrangères, telles que celles des missionnaires jésuites. Depuis le début des années 2000, la Chine a entrepris des réformes significatives pour développer et diversifier ses

programmes d'enseignement des langues étrangères, illustrant ainsi un intérêt croissant pour les échanges internationaux.

Depuis 2018, le français, aux côtés de l'allemand et de l'espagnol, a été intégré pour la première fois dans le programme d'études secondaires chinois. Les élèves chinois peuvent désormais choisir parmi six langues étrangères – l'anglais, le japonais, le russe, le français, l'allemand et l'espagnol – comme langue principale, qui sera évaluée lors du *Gaokao*. Cette intégration représente une avancée majeure dans la diversification des options linguistiques pour les élèves chinois, marquant une étape importante dans l'évolution de l'enseignement des langues étrangères au niveau secondaire en Chine.

4.2.1 Les débuts de l'enseignement du français en Chine

Si nous remontons dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine, nous pouvons distinguer clairement deux modèles d'enseignement différents : les écoles créées par les missionnaires européens et les écoles de langues étrangères, écoles militaires, techniques mises en place par le gouvernement chinois.

Les missions principales des écoles religieuses en Chine consistaient à convertir les Chinois au christianisme et à promouvoir les sciences modernes d'origine occidentale. Dans ce contexte, l'enseignement des langues étrangères comme l'anglais et le français représentait « le moyen le plus certain et le plus efficace pour leur travail de propagande » (Li, 2015 : 30). Un exemple notable est le Collège Saint-Ignace, fondé en 1850 par les jésuites européens dans la concession française de Shanghai. Dès ses débuts, les 12 élèves de la première promotion étaient issus de familles défavorisées, en raison de la famine rurale et des épidémies. Ce n'est qu'après un demi-siècle que l'enseignement du français dans cette école connut un grand succès et fut largement reconnu, en raison de sa réputation académique. L'école offrit une formation de qualité où plusieurs disciplines étaient enseignées en français, et ses diplômés bénéficiaient d'un système de recommandation vers des établissements d'enseignement supérieur en France. Parmi les anciens élèves notables se trouvent des figures telles que Weng Wenhao (géologue), Fu Lei (traducteur littéraire) et Ma Jianzhong (diplomate et linguiste) (Dai, 2014).

Avec l'arrivée massive des missionnaires européens en Chine, les écoles religieuses se multiplièrent, surtout dans les villes ouvertes aux Occidentaux à la suite de la défaite de la Chine lors des guerres de l'opium. Un exemple marquant de cette expansion est l'Institut des Hautes

Études industrielles et commerciales de Tianjin, qui fut le seul établissement d'enseignement supérieur créé par une initiative religieuse française. Selon un recensement réalisé par l'Union internationale des Ligues féminines catholiques en 1932, le nombre d'écoles religieuses catholiques en Chine atteignait 3 313 durant les années 1930-1931.

Les écoles sous contrôle du gouvernement chinois avaient pour mission de former des traducteurs, des diplomates et des spécialistes dans divers domaines. En raison du manque de personnel qualifié, la Chine subit de lourdes pertes lors des négociations et de la signature des traités inégaux. Un exemple notable est celui de la Convention de Pékin, où la traduction du texte du français vers le chinois fut altérée par l'interprète français, qui ajouta des accords inexistants dans la version originale en français (ibid.). Cette manipulation démontra les conséquences graves du déficit de compétences linguistiques et diplomatiques au sein du gouvernement chinois de l'époque.

L'école *Tongwen Guan* de la Capitale, fondée en 1862, fut le premier établissement officiel créé par l'État chinois, avec un accent particulier sur la traduction tout au long de la scolarité. Initialement, seuls les enfants de moins de 14 ans issus de familles mandchoues y étaient admis. Cependant, quelques années après sa création, l'école ouvrit ses portes à tous les enfants chinois, sous réserve de réussir un concours d'entrée. Les diplômés étaient d'abord mobilisés pour servir au ministère des Affaires étrangères pendant quelques mois avant d'être officiellement embauchés comme traducteurs ou interprètes de l'État (Xu, 2020).

En ce qui concerne le personnel enseignant, le gouvernement chinois fut contraint de recruter des missionnaires étrangers comme professeurs de langues, en raison de la pénurie d'enseignants chinois qualifiés. Selon les recherches de Dai (2014), le premier professeur de français à Tongwen Guan était un missionnaire d'origine néerlandaise. Ces enseignants étrangers ne se limitaient pas à l'enseignement des langues, mais dispensaient également des cours dans d'autres disciplines telles que les mathématiques, la physique et la chimie. Par exemple, Anatole Adrien Billequin est reconnu comme l'un des pionniers de la chimie moderne en Chine. En plus de ses contributions scientifiques, il traduisit de nombreux ouvrages occidentaux en chinois et rédigea un dictionnaire franco-chinois.

Jusqu'en 1893, à l'école Auto-redressement (*Ziqiang Xuetang*), fondée par le gouverneur du Hubei, le français fut enseigné pour la première fois par des enseignants chinois, marquant une étape importante dans l'histoire de l'enseignement des langues étrangères en Chine. À cette époque, le principal objectif du gouvernement chinois était d'« assimiler la supériorité

technique barbare afin de maîtriser les barbares » (traduit par Xu, 2020 : 115). En d'autres termes, la maîtrise des langues occidentales était perçue comme le premier pas vers l'acquisition des sciences et technologies avancées, tandis que les réformes politiques étaient jugées inutiles. Cette approche reflétait la priorité donnée à l'apprentissage technique et scientifique pour renforcer le pouvoir de la Chine face aux influences étrangères.

À part ces deux modèles d'enseignement, il existait aussi de nombreuses écoles dites « préparatoires », qui avaient pour objectif de former les jeunes Chinois dans différentes disciplines telles que les mathématiques, la physique, sport et les langues étrangères, de sorte qu'ils puissent s'intégrer dans les universités occidentales. Pendant la Première Guerre mondiale, par manque de ressources, beaucoup d'étudiants chinois en mobilité européenne étaient obligés de travailler à l'usine pour subvenir à leurs besoins, ce qui donna naissance au Mouvement Travail-Études et à l'Université franco-chinoise en France, les diplômés excellents de cette école préparatoire ayant la possibilité de poursuivre leurs études à l'Institut sino-français de Lyon, avec une bourse scolaire de « l'indemnité des Boxers[2] ».

Pour les réformistes chinois, la France représentait un modèle idéal pour s'imprégner d'idées universelles, démocratiques et révolutionnaires, avec l'espoir de les diffuser un jour en Chine. Cependant, la Première Guerre mondiale compliqua considérablement le mouvement Travail-Études en France. En raison des difficultés financières engendrées par la guerre, de nombreux étudiants-ouvriers durent retourner en Chine. Parmi eux se trouvaient des figures qui deviendraient plus tard des dirigeants influents de la Chine, tels que Zhou Enlai et Deng Xiaoping. Leur expérience en France contribua à façonner leur vision politique et à nourrir les idées de réforme et de révolution qu'ils apportèrent ensuite dans leur pays.

Peu après la fondation de la République populaire de Chine en 1949, la grande majorité des institutions religieuses et privées furent abolies ou transformées en écoles publiques. Presque en parallèle, le nouveau gouvernement commença à mettre en œuvre une série de réformes concernant l'éducation. Les établissements supérieurs furent regroupés sous le modèle soviétique, et le russe devint la seule langue étrangère autorisée à l'école primaire et secondaire. Il en résulta que les langues occidentales telles que l'anglais et le français ne furent enseignées que dans peu d'universités chinoises (Xu, 2020).

[2] « 庚子赔款 ».

En 1956, le gouvernement chinois commença à rectifier les défauts en publiant la « Circulaire sur l'enseignement de l'anglais au lycée [3]», l'anglais reprit dès lors le même statut que le russe au niveau secondaire.

Dans les années 60, en raison de la dégradation des relations sino-soviétiques, la Chine avait hâte de rétablir des relations diplomatiques avec les pays du camp occidental, d'où la nécessité de la création de 7 écoles de langues étrangères, destinées à former plus de jeunes élites en langues. Ces établissements scolaires étaient chargés de fournir des formations en langues étrangères du primaire au secondaire. Une fois la langue choisie, les élèves devaient suivre un cursus intensif pour atteindre un niveau avancé.

En 1962, l'épreuve intitulée « langue étrangère » figura pour la première fois sur la liste des matières du *Gaokao*, les candidats furent autorisés à désigner une langue en tant que leur première langue étrangère. À cette époque-là, l'anglais et le russe étaient sans aucun doute les deux langues les plus apprises au primaire et au secondaire, l'enseignement du français se limitait en effet à une population peu nombreuse en Chine.

4.2.2 Les divers modèles d'enseignement du français à l'époque moderne

Au fur et à mesure de la réforme économique et de l'ouverture depuis 1978, des écoles de langues étrangères « pilotes » ont été créées en Chine. Il en existe aujourd'hui 16, dont 13 qui donnent des cours de français. Elles ont le privilège de recommander leurs meilleurs apprenants à des universités chinoises rattachées sans passer par les épreuves du *Gaokao*. D'ailleurs, l'apprentissage de l'anglais y est obligatoire pour tous les élèves. Seul un tout petit groupe, à partir de la première année du collège, se voit également imposer le choix d'une autre langue étrangère que l'anglais, et le nombre d'heures consacré à l'enseignement de cette langue est le même que celui de l'anglais. Les élèves doivent donc investir deux fois plus de temps et d'efforts en langues étrangères.

En ce qui concerne d'autres disciplines, il n'y a pas de distinction significative entre les élèves issus de classes bilingues et les autres. D'après le sondage fait par Pierre Yang (2006), en général, au sein d'une école de langues étrangères, environ 90% des élèves n'étudient que l'anglais, et pour le reste, ils choisissent encore une autre langue parmi le japonais, le russe, le français, l'allemand et l'espagnol. Les diplômés qui maîtrisent deux langues auront plus

[3] « 高级中学英语教学大纲 ».

d'opportunités dans le domaine de la diplomatie et des médias sociaux, s'ils continuent de se perfectionner en langues étrangères à l'université.

Selon notre enquête, l'École des langues étrangères rattachée à l'Université des études internationales de Shanghai (SFLS) offre le plus de choix en langues étrangères au niveau secondaire. Sur la page de présentation, elle se résume comme suit :

> Fondée en 1963 à l'initiative de ZHOU Enlai, premier ministre de la République populaire de Chine (1949-1976), SFLS compte 1 660 élèves âgés de 11 à 18 ans. Réputée pour la qualité de ses enseignements, l'École est spécialisée dans l'enseignement des langues étrangères. Proposant dix langues étrangères (français, anglais, allemand, italien, espagnol, portugais, hébreu, russe, arabe et japonais), ce qui en fait l'une des écoles de langues étrangères les plus importantes de Chine. SFLS a formé des élites dans de nombreux secteurs, notamment dans celui de la diplomatie. En effet, 127 diplomates y ont effectué leurs études depuis sa création. Le département de français fut créé en 1963 et le français fut la première langue étrangère à y être enseignée. SFLS compte actuellement 306 apprenants de français et 8 enseignants de français.[4]

À la suite de l'Arrangement administratif signé en 2014 par les Ministres français et chinois de l'éducation, le ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR) s'est chargé de développer les sections pilotes de langue française (SPLF) dans 11 établissements secondaires chinois.

Pour chaque école, une équipe pédagogique composée de 6 enseignants dont au moins un lecteur natif français est recommandé par le Consulat de France en Chine. Ces enseignants s'engagent à assurer l'enseignement du français et d'une discipline non linguistique en langue française (les mathématiques dans la majorité des cas). Dans ce cas-là, il est indispensable d'insérer la perspective plurilingue dans la formation des enseignants des disciplines non linguistiques (DNL). Quant au contenu des programmes et aux horaires d'enseignement, il s'agit d'un accord entre les autorités éducatives chinoises et les conseils de l'Inspection générale de l'éducation nationale de France, conformément au programme officiel du pays d'accueil. Les diplômés de ces établissements sont dispensés des épreuves de *Gaokao* et autorisés à postuler directement à des universités françaises. En outre, sur le territoire chinois, il y a également 6 écoles franco-chinoises privées dites « expérimentales », proposant des cours d'art et de sciences en langue française avec des méthodes pédagogiques innovantes et récentes.

[4] « 60e anniversaire de l'École SFLS », article publié par le Consulat de France à Shanghai, https://mp.weixin.qq.com/s/ZxS_OoDjEfkBl-4UG5YBdA (Page consultée le 12 janvier 2024).

L'Alliance française et le Consulat de France en Chine sont chargés de recruter et de former les enseignants.

Au niveau national, il y a 13 établissements reconnus par *LabelFrancÉducation* jusqu'en 2023, attribué par le ministère français de l'Europe et des Affaires étrangères (MEAE) aux filières d'excellence bilingues francophones proposant à la fois un enseignement du français et d'au moins une discipline non linguistique (DNL) en français. Ce label délivré dure en général trois ans et peut être renouvelé. Les écoles labellisées ont le droit d'organiser au sein de leurs locaux l'examen du Diplôme d'Études en langue Française (DELF) dans sa version scolaire. D'après le reportage de l'Ambassade de France en Chine[5], plus de 800 élèves chinois ont passé le DELF scolaire en 2023. Quant à la formation continue, les enseignants issus de ces établissements labellisés bénéficient d'un accès prioritaire aux formations organisées par l'Ambassade de France et l'Alliance française, et notamment d'une bourse de stage pédagogique d'été en France. De plus, les élèves qui envisagent de continuer leurs études en France peuvent profiter d'une exonération des frais des procédure sur la plateforme *Études en France*.

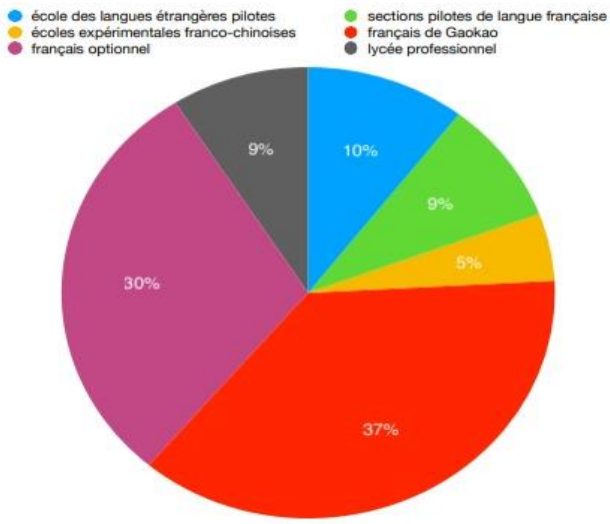
À part les écoles de langues étrangères « pilotes » et les écoles de SPLF ou franco-chinoises, la majorité des établissements scolaires proposent le français de *Gaokao* et le français optionnel. Jusqu'en 2023, il y avait plus de 50 écoles secondaires chinoises proposant des cours adaptés au programme officiel d'enseignement du français en tant que première langue vivante étrangère (LVE-1). En général, les élèves doivent y suivre 6 ans d'études secondaires (collège et lycée) avant de passer l'épreuve de langue étrangère de *Gaokao*. Toutefois, il y a une dizaine d'écoles donnant des cours intensifs en 3 ans, ce qui correspond à l'enseignement secondaire du second cycle. Comme le français y est désigné comme la seule langue étrangère au *Gaokao*, l'enseignement/apprentissage de l'anglais n'est plus obligatoire, surtout en terminale du lycée, les cours d'anglais sont supprimés au profit de la langue française.

Par ailleurs, plus de 40 écoles offrent la possibilité du français optionnel, avec un nombre d'heures varié en fonction des établissements. Dans ce cas-là, l'enseignement/apprentissage du français n'est pas obligatoire, puisque la quasi-totalité des apprenants choisissent l'anglais comme LVE-1 et langue du *Gaokao*. Mais la maîtrise du français en plus peut constituer un avantage pour leur avenir.

[5] « Cérémonie LabelFrancÉducation », https://mp.weixin.qq.com/s/ZY-AOO0SlHAhUAlUNECxmg (Page consultée le 12 janvier 2024).

Nous remarquons également que le français des affaires en tant que matière importante figure dans le programme d'études de 12 lycées professionnels en Chine. Parmi ceux-ci, l'École des langues étrangères d'Industrie et de Commerce de Shanghai (I&C) est le seul lycée professionnel labellisé par LabelFrancÉducation. Fondée en 1978, elle a au total six filières bilingues (français, allemand, espagnol, russe, coréen et japonais). La section de français a été créée en 2006, et compte actuellement 178 élèves répartis en 6 classes allant de la Seconde à la Terminale[6]. Après 3 ans d'études, les apprenants ont la possibilité de s'inscrire en licence professionnelle ou de chercher du travail dans le secteur de l'import-export.

Figure 5. **– Répartition des types d'enseignement du FLE au secondaire en Chine**



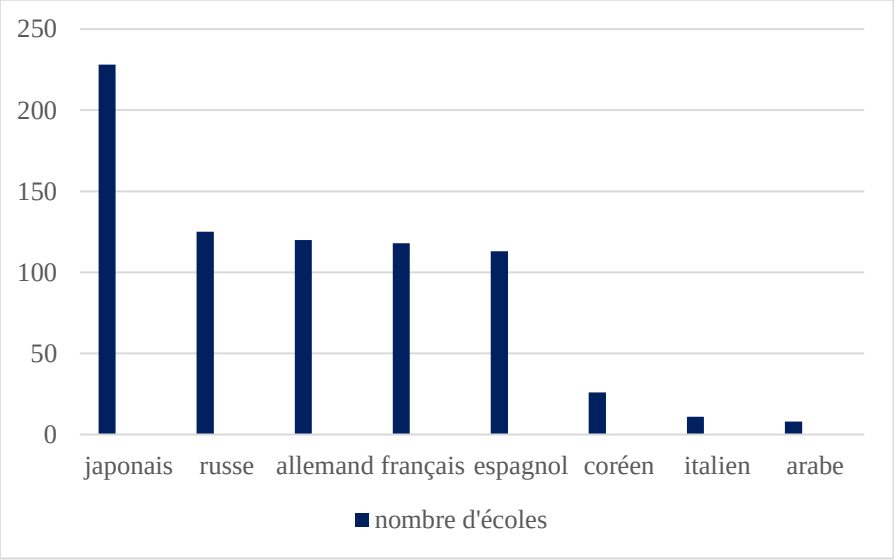
Comme il existe très peu d'études portant sur l'enseignement du FLE pour le public adolescent chinois, les sources fiables dont nous pouvons nous servir se limitent à des colloques scientifiques portant sur le plurilinguisme et des enquêtes menées par les éditions FLTRP (*Foreign Language Teaching and Research Press*) depuis l'année 2020. Pour vérifier et compléter les données, nous avons utilisé des moteurs de recherche tels que Google et Baidu pour collecter d'abord un maximum d'informations sur les établissements concernés, et nous avons ensuite fait appel aux réseaux sociaux les plus utilisés en Chine afin d'être en contact avec les enseignants ou les responsables des établissements concernés. De toutes ces

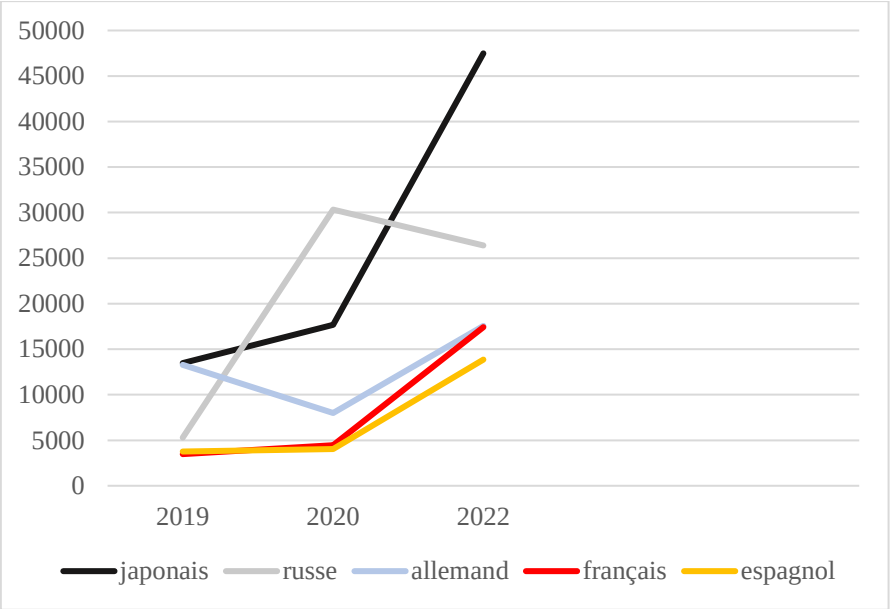
[6] https://mp.weixin.qq.com/s/jwk3HmTPLfy3CRIXqXkeEA (Page consultée le 12 janvier 2024).

contributions, nous concluons qu'il existe environ 120 écoles secondaires en Chine, réparties dans 45 villes de 25 provinces ou municipalités, dispensant des cours de FLE pour plus de 17 420 élèves.

Parmi les langues apprises, le japonais est sans aucun doute la deuxième langue la plus apprise après l'anglais, le russe étant redevenu populaire depuis l'année 2020 en raison des tensions entre la Chine et les États-Unis. Ces dernières années, le programme d'échange entre la Chine et la Russie s'est agrandi et les diplômés excellents du lycée choisissant le russe comme LVE-1 peuvent bénéficier d'une bourse gouvernementale pour continuer leurs études de licence en Russie. Quant à l'allemand et au français, il y a à peu près le même nombre d'établissements et d'élèves au premier et deuxième cycle de l'enseignement secondaire. L'espagnol est en pleine expansion ces dernières années grâce aux coopérations entre la Chine et l'Amérique du Sud. Pour les autres langues telles que le coréen, l'arabe, le portugais, le grec, l'hébreu et le latin, nous manquons de chiffres précis sur les apprenants inscrits.

Figure 6. **– Le nombre d'écoles secondaires et d'élèves inscrits dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères (à l'exception de l'anglais)**





Source : 全国中小学多语种学科建设与发展情况调研报告 *Enquête nationale sur le développement du plurilinguisme au primaire et secondaire en 2022*. (2023). Éditions FLTRP. https://mp.weixin.qq.com/s/l_CS, consulté le 7 octobre 2024.

Notons que les lycées français de Chine ne sont pas inclus dans ce sondage, étant donné que le français est la langue d'enseignement dans ces établissements dont les élèves viennent principalement des pays francophones, où le français est considéré comme la langue maternelle (FLM), la langue de scolarisation ou la langue seconde (FLS). De plus, les écoles comme le lycée français international de Pékin ou de Shanghai couvrent tous les niveaux de la maternelle au lycée et appliquent les programmes scolaires de France. Selon le sondage effectué par l'OIF en 2022, « le nombre d'élèves scolarisés entièrement en français aux niveaux primaire et secondaire ne dépasse pas les 3 500, essentiellement répartis dans les cinq villes indiquées (Pékin, Shanghai, Wuhan, Canton et Shenzhen) »[7].

D'un côté, l'enseignement/apprentissage des langues étrangères est considéré comme un facteur primordial de l'ouverture économique et de la coopération internationale pour le gouvernement chinois. D'un autre côté, face à une montée en puissance rapide des demandes de mobilité des jeunes Chinois à partir du premier cycle universitaire, de plus en plus d'établissements scolaires se mettent à satisfaire leurs besoins en offrant l'enseignement de

[7] https://observatoire.francophonie.org/wp-content/uploads/2022/10/Rapport-La-langue-francaise-dans-le-monde_VF-2022.pdf (Page consultée le 12 janvier 2024).

plusieurs langues vivantes, notamment sous l'impulsion de la nouvelle référence pour l'enseignement des langues étrangères. Dès lors, le plurilinguisme est accepté et salué par de plus en plus de parents et de leurs enfants.

Cependant, en raison de la politique d'une seule langue étrangère au *Gaokao*, le français est en effet en concurrence avec d'autres langues, notamment avec l'anglais, qui est sans conteste la langue étrangère la plus apprise en Chine. Dans ce cas-là, le choix du français de *Gaokao* au détriment de l'anglais pourrait nuire dans une certaine mesure à l'avenir professionnel des apprenants. De plus, le *Gaokao* insiste sur la compréhension orale et écrite, et l'expression orale en continu n'est pas encore prise en considération dans ce système d'évaluation, qui s'oriente notamment sur la mémorisation du lexique ainsi que sur la maîtrise de règles d'orthographe et de grammaire.

4.3 Le Curriculum national de l'enseignement du français dans le secondaire

En 2013, le ministère de l'Éducation de Chine a lancé la révision de la référence nationale sur les matières enseignées au secondaire. En décembre 2017, la première édition du « Curriculum national de l'enseignement du français dans le secondaire [8] » a été publiée par People's Education Press (PEP), ce qui signifie que le français est dès lors officiellement reconnu dans le programme d'études au niveau secondaire.

La langue française en tant que matière scolaire peut être enseignée de manière obligatoire, semi-obligatoire et optionnelle au secondaire. Au lieu de prendre comme référence le « Cadre européen commun de référence pour les langues » (CECRL), le programme d'études chinois s'étend sur 6 niveaux (du niveau préparatoire jusqu'au niveau V), avec un nombre d'heures d'enseignement et de crédits fixés.

Pour chaque niveau de langue, on préconise des objectifs linguistiques à atteindre sous forme d'une liste de compétences que l'élève est susceptible d'acquérir. Par exemple, pour le niveau I, il faut connaître les phénomènes de prononciation sur les liaisons et les enchaînements, maîtriser le sens et l'orthographe de 600 mots, connaître les valeurs et les emplois du gérondif, savoir distinguer le passé composé et l'imparfait, etc. En plus de ces connaissances linguistiques,

[8] « 普通高中法语课程标准», http://sdfz.jsnu.edu.cn/ab/a0/c15532a306080/page.htm (Page consulté le 12 janvier 2024).

on recommande également aux élèves de connaître les noms des sites touristiques de Paris, les spécialités de chaque région, les bonnes manières à table, etc. À partir du niveau III, on recommande aux enseignants de FLE de ne parler que le français en classe, sauf en cas d'explication des règles grammaticales. Au fur et à mesure des progrès que les élèves ont réalisés, il est aussi nécessaire de développer leur autonomie et d'encourager le travail d'équipe et la collaboration entre eux, qui sont jugés comme étant faibles chez les apprenants chinois.

Pour ceux qui commencent l'apprentissage du français dès la première année du lycée, il est obligatoire de prendre des cours intensifs en 3 ans avant de passer l'épreuve de langue étrangère, c'est-à-dire 20 semaines par semestre (dont 2 semaines réservées à la révision générale et à l'examen). Cependant, pour ceux qui considèrent le français comme matière optionnelle, les horaires sont relativement flexibles et les cours peuvent même avoir lieu le soir de la semaine ou le week-end. Il s'agit souvent dans ce cas-là d'un cours d'initiation à la langue et la culture françaises, et les élèves inscrits sont regroupés par niveau de langue et non par âge.

Selon le référentiel, il est recommandé de suivre les cours du niveau préparatoire jusqu'au niveau V pour les élèves souhaitant continuer leurs études en langue, littérature et culture françaises à l'université. En tenant compte de la spécificité locale et des besoins concrets des élèves, l'établissement scolaire peut aussi leur proposer des cours optionnels adaptés avec des contenus de type chansons françaises, pays et régions francophones, lecture, rédaction, interculturel, cinéma et théâtre en langue française, etc. Les crédits attribués à chaque cours obligatoire sont fixés à 6 du niveau préparatoire au niveau III, en ce qui concerne les cours demi-obligatoires du niveau IV, les crédits sont variables entre 0 et 8. D'ailleurs, les cours optionnels sont complètement pris en charge par l'institution, et les crédits sont entre 0 et 6 en fonction des règlements intérieurs de chaque établissement. Cette répartition des crédits en fonction du niveau de langue permet en effet à l'enseignant de planifier à long terme ses cours et d'adapter les contenus et les supports à chaque niveau de compétence.

Figure 7. – **Répartition du programme de français au premier et au deuxième cycle d'enseignement secondaire**

<table>
<tr><td></td><td>Cours obligatoires (6 crédits)</td><td>Cours demi-obligatoires (crédits de 0 à 8)</td><td colspan="2">Cours optionnels (crédits de 0 à 6)</td></tr>
<tr><td>Niveau V (avancé)</td><td></td><td></td><td>Français V</td><td rowspan="3">Les écoles peuvent donner des cours optionnels en fonction de la spécificité locale et des besoins concrets des élèves.</td></tr>
<tr><td>Niveau IV (Gaokao)</td><td></td><td>Français IV</td><td></td></tr>
<tr><td>Niveau III</td><td>Français III</td><td></td><td></td></tr>
<tr><td colspan="5">Fin du premier cycle d’enseignement secondaire obligatoire</td></tr>
<tr><td>Niveau II</td><td>Français II</td><td colspan="3" rowspan="3">Les écoles peuvent donner des cours optionnels en fonction de la spécificité locale et des besoins concrets des élèves, il n’y pas de crédits supplémentaires au collège.</td></tr>
<tr><td>Niveau I</td><td>Français I</td></tr>
<tr><td>Niveau préparatoire</td><td>Initiation</td></tr>
</table>

Source : Ministère chinois de l’Éducation. (2017). 普通高中法语课程标准 *Curriculum national de l'enseignement du français dans le secondaire*. People's Education Press. pp. 7-8.

Le programme d’enseignement du français fait partie intégrante de l’enseignement des langues étrangères au niveau secondaire en Chine. Comme l’indique la préface de la référence, les principaux objectifs sont de faire appliquer les grands principes du parti communiste chinois concernant l’éducation, de mettre en œuvre l’éducation morale et civique, et de promouvoir les valeurs fondamentales du socialisme. Pour ce faire, le contenu du programme comporte non seulement les connaissances langagières du français, mais aussi la présentation des pays et des régions francophones et l’analyse de la différence entre cultures chinoises et françaises. Autrement dit, l’enseignement du FLE, en tant qu’outil de communication, permet à la fois aux élèves de cultiver leur ouverture d’esprit et de renforcer la confiance en soi.

Chaque séquence pédagogique se divise généralement en quatre parties : phonétique, lexique, grammaire et point culturel. Les savoir-faire, actes de parole et contenus linguistiques préconisés devraient correspondre aux éléments que l’élève est susceptible d’acquérir et être proche de la vie quotidienne des adolescents. Par exemple, pour le niveau II, les thèmes sont

autour de l'amitié (anniversaire d'un ami), des loisirs, de l'école (activités collectives, examens) et des fêtes traditionnelles françaises et chinoises, etc. Quant aux ressources pédagogiques, le ministère de l'Éducation de Chine prône l'utilisation des documents authentiques comme des publicités, des cartes postales, des affiches, des recettes ou des titres de transport. En fonction des besoins et des publics, l'enseignant est chargé d'adapter des ressources variées à ses cours. Il a donc la possibilité d'enrichir et modifier les contenus d'un document par rapport à un niveau de compétence donné.

En Chine, le manuel est considéré comme ressource indispensable dans l'enseignement-apprentissage. Les manuels utilisés en classe constituent d'une part les ressources principales pour les enseignants ainsi que les apprenants, approuvés et recommandés par le ministère chinois de l'Éducation. Ils sont considérés d'autre part comme permettant de réaliser un inventaire des connaissances et compétences requises par la bonne exécution de la référence. En ce qui concerne la rédaction des manuels du FLE pour le public adolescent, on a fixé quatre principes fondamentaux (2017: 40-42) : transmission des valeurs du socialisme et du patriotisme ; mise en place des activités scientifiques et ludiques ; faisabilité et flexibilité ; modernité (renouvellement des manuels).

Dans l'ensemble, les manuels du niveau préparatoire au niveau III sont destinés aux cours obligatoires et le livre pour le niveau V s'adapte aux cours optionnels. En ce qui concerne le niveau IV, les enseignements sont obligatoires ou optionnels en fonction des provinces et des écoles, le manuel dans ce cas-là doit prendre en compte les spécificités de chaque besoin éducatif. D'ailleurs, selon le curriculum national, le contenu du livre devrait être « sain », optimiste et en conformité avec les valeurs fondamentales socialistes et chinoises, plus précisément, il doit non seulement refléter les progrès culturels et sociaux de la France et d'autres pays francophones mais aussi la culture traditionnelle chinoise et les réalisations politiques et économiques de la Chine après la réforme et l'ouverture. Pour ce faire, l'organisation du contenu doit être basée sur les situations et les tâches concrètes afin de résoudre des problèmes pratiques et inciter les apprenants à continuer l'apprentissage du français dans le temps. De plus, les manuels de français devraient aussi être applicables à différentes régions et écoles, et il faudrait notamment tenir compte des conditions du travail et des besoins spécifiques en ressources pédagogiques dans les zones de minorités ethniques chinoises. Une fois le manuel publié, la maison d'édition accréditée est chargée de renouveler et rectifier le contenu en cas de nécessité.

En ce qui concerne l'évaluation, il est conseillé aux enseignants de l'école secondaire de combiner de manière adéquate l'évaluation formative et l'évaluation normative. Il est entendu que l'enseignant se charge d'établir un document d'évaluation unique pour chaque élève, qui inclut les exposés individuels et en groupe, les rapports rendus, les contrôles à l'oral et à l'écrit, l'autocritique ou la critique entre camarades, etc. En effet, grâce aux nouvelles technologies de l'informatique et de la communication, il est possible aux apprenants de consulter l'évaluation personnelle et de suivre leur évolution en ligne aujourd'hui.

Malgré les différents types d'évaluation pour les élèves, les épreuves écrites sont sans aucun doute dominantes dans les notes finales au point de laisser peu de place à l'oral, surtout à la production orale, étant donné le fait que celle-ci est souvent considérée comme difficile à évaluer. Ainsi, le test de l'épreuve d'expression orale assisté par ordinateur est proposé par le référentiel comme une solution potentielle dans l'avenir. Parallèlement, l'enseignant doit également être évalué de manière scientifique, publique et juste, par le biais d'une grille d'observation de cours et des réunions pédagogiques habituelles. Cependant, dans la pratique, il semble compliqué d'appliquer cette procédure systématique d'examen sur la performance des enseignants, notamment dans les écoles où il n'y a pas encore d'équipe pédagogique pour la langue française.

Dans les annexes du référentiel, les éditeurs chinois fournissent également des kits pédagogiques exemplaires dont les contenus proviennent d'activités de classe déjà mises en place dans des établissements scolaires par les enseignants chevronnés, qui représentent des supports utiles dans le cadre de l'enseignement du français pour les adolescents. Pour chaque niveau de langue, malgré les objectifs et les ressources pédagogiques différents, la conception du cours vise principalement à captiver l'attention des adolescents et à développer la compétence interculturelle. Prenons un exemple : dans une fiche pédagogique exemplaire pour le niveau IV, l'enseignant demande à ses apprenants de travailler en groupe pour trouver plus d'informations sur la ville d'Annecy et imaginer un voyage en famille dans cette ville (itinéraire, réservation d'hôtel, programme), ce qui leur permettrait d'appliquer des connaissances langagières apprises dans une situation concrète et potentielle.

D'ailleurs, les documents montrés dans les fiches pédagogiques exemplaires sont issus de sources variées comme un extrait du manuel de FLE, une publicité dans une brochure ou un article du site de l'office du tourisme. De plus, il y a même une liste de vocabulaire proposée par ordre alphabétique sur la dernière partie de l'annexe, contenant au total 2021 mots

« élémentaires ». Dans cette optique, ce référentiel constitue un matériel indicatif établissant un lien entre les ressources pédagogiques et les compétences lexicales. L'enseignant et ses apprenants pourraient s'en servir pour évaluer l'adaptabilité des contenus et des supports d'apprentissage en classe de langue.

La publication du curriculum national constitue une étape marquante dans l'enseignement du FLE en contexte scolaire chinois, puisqu'il s'agit d'un premier outil de référence mis à la disposition des enseignants et des élèves du secondaire pour fixer les objectifs pédagogiques ainsi que les contenus d'enseignement/apprentissage et évaluer précisément le niveau de langue en fonction des compétences à acquérir. Avant la sortie de ce référentiel, l'enseignement de la langue française au secondaire ne se limitait qu'aux grandes villes où se regroupent les écoles de langues étrangères « pilotes ». À partir de 2018, les écoles secondaires proposant des cours de français se multiplient de manière spectaculaire. Elles sont actuellement réparties dans 45 villes de 25 provinces ou municipalités selon l'enquête des éditions FLTRP en 2023. Les offres d'emploi pour des postes de professeur de français augmentent également, raison pour laquelle de plus en plus de diplômés universitaires choisissent de participer au concours de recrutement d'enseignants de FLE au primaire et au secondaire.

Au lieu de donner des étapes à suivre ou des astuces dont l'enseignant a besoin, ce curriculum national se borne à définir les principes et les critères. Selon notre interprétation, cet outil de référence a été d'abord conçu pour exprimer la volonté de l'État et appliquer les valeurs socialistes à la chinoise dans l'enseignement/apprentissage des langues. Ce qui est décrit dans le référentiel se réduit souvent à une liste de compétences à acquérir par les apprenants, l'enseignant dépendant ensuite de son propre réseau pour obtenir des conseils pratiques à appliquer à sa classe. De plus, la censure d'internet en Chine pose également un problème lors de la collecte des documents, ce qui est en contradiction avec le principe de l'utilisation des documents authentiques préconisé par le curriculum national pour l'enseignement du français dans le secondaire. En effet, dans la didactique des langues et des cultures, il est recommandé aujourd'hui de s'ouvrir au monde extérieur en profitant de toutes sortes de ressources disponibles pour progresser en langue, l'application de ce référentiel national nous semble insuffisant pour mener à bien le programme de l'enseignement des langues vivantes et inadapté au contexte actuel à l'ère de la mondialisation.

4.4 Enjeux et perspectives

En décembre 2017, le Ministère chinois de l'Éducation a officiellement reconnu le français comme l'une des six langues vivantes dans les écoles secondaires. Bien que le français soit une matière du *Gaokao* depuis les années 60, le nombre de candidats choisissant cette langue reste faible. En général, les élèves qui suivent des cours de français dans les écoles de langues étrangères situées dans les grandes villes prévoient également de poursuivre l'apprentissage de cette langue à l'université. Une fois diplômés, ils peuvent postuler à des postes dans les ambassades de pays francophones ou travailler dans les secteurs de l'import-export.

Depuis son adhésion à l'Organisation mondiale du commerce (OMC) en 2001, la Chine est devenue un producteur mondial, et les diplômés chinois maîtrisant plusieurs langues sont très appréciés par les entreprises internationales. D'ailleurs, en raison de la saturation croissante des investissements au niveau national, de nombreuses entreprises chinoises commencent à se tourner vers l'étranger. Elles investissent dans des projets de construction en Afrique, notamment dans les régions francophones. Cela explique également pourquoi un grand nombre d'universités chinoises ont ouvert des départements de français au cours des vingt dernières années [9].

L'enseignement du français au niveau secondaire se développe relativement lentement par rapport à celui au niveau universitaire. Les raisons en sont les suivantes : les politiques éducatives nationales sont en retard, les talents sont davantage attirés par les postes universitaires ou dans les grandes entreprises multinationales, et le manque de ressources pédagogiques adaptées aux adolescents ainsi que l'absence de formations professionnelles adéquates entraînent une importante perte d'enseignants de français dans les écoles secondaires.

4.4.1 Impacts de la politique d'une seule langue étrangère obligatoire

Comme indiqué précédemment, il n'existe qu'une seule langue étrangère au *Gaokao*. Parmi les six langues proposées (anglais, français, espagnol, russe, allemand et japonais), toutes largement répandues dans le monde, les jeunes collégiens ou lycéens chinois peuvent choisir l'une d'entre elles comme leur langue du *Gaokao*. Cela place en effet toutes ces langues en

[9] Selon le colloque national des départements de français des universités chinoises de novembre 2023, il y a actuellement 167 universités en Chine qui enseignent le français comme spécialité.

situation de concurrence. En d'autres termes, il n'y a qu'une seule langue étrangère dominante au niveau secondaire, tandis que les autres langues étrangères se trouvent dans une position subordonnée. Comme le constatent Zhuang et Tang (2015), le nombre d'apprenants d'une langue en option diminue à mesure que les élèves progressent dans leurs études, sauf dans les écoles de langues étrangères « pilotes » et les écoles de SPLF ou franco-chinoises, où la majorité des apprenants ont la possibilité d'entrer à l'université en Chine ou en France sans passer par le *Gaokao*. Ces élèves sont soit recommandés par leur lycée et passent un entretien avec l'université, comme c'est le cas pour les écoles de langues étrangères « pilotes », soit ils possèdent au moins un niveau B2 au DELF et peuvent candidater directement à des universités françaises, comme c'est le cas pour les écoles de SPLF ou franco-chinoises. Pour les autres, l'enseignement du français peut être obligatoire ou optionnel en fonction du choix des apprenants et de l'arrangement de l'école. Lorsque le français est une langue obligatoire, les élèves abandonnent généralement l'apprentissage de l'anglais. En revanche, si le français est une langue optionnelle et non obligatoire, ils cessent de suivre des cours de français lorsqu'ils ressentent la pression scolaire du *Gaokao*.

Certaines écoles proposent une formation bilingue – anglais et une autre langue au choix – dès la première année du collège, partageant presque le même nombre d'heures de cours jusqu'à la deuxième année du lycée. En terminale, les lycéens issus de cette formation doivent choisir entre l'anglais et l'autre langue apprise pour l'épreuve de langue du *Gaokao*. Ce modèle d'enseignement nous semble le plus idéal pour promouvoir l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles secondaires en Chine. D'une part, les apprenants atteignent un niveau presque équivalent dans les deux langues après cinq années d'études (trois ans au collège, deux ans au lycée), ce qui constitue un atout pour leur avenir universitaire et professionnel. D'autre part, ceux qui ne choisissent pas le français comme langue du *Gaokao* peuvent investir plus de temps à l'oral et choisir des documents en fonction de leurs intérêts personnels. En réalité, comme l'épreuve de français est jugée plus difficile que celle d'anglais, la plupart d'entre eux apprennent le français par intérêt. « Ils sont attirés par la langue, la communauté et la culture françaises avec une orientation intégrative forte » (Li & Xu, 2022 : 62).

Actuellement, dans la grande majorité des écoles secondaires en Chine, l'anglais constitue le seul choix pour les élèves. Cela explique pourquoi l'anglais est souvent synonyme de « langue étrangère » dans la vie quotidienne, et le nombre d'apprenants d'une autre langue que l'anglais est sans aucun doute assez limité. Depuis une dizaine d'années, la Chine commence à prendre en compte la situation de monopole de l'enseignement et de l'apprentissage de l'anglais au

secondaire, surtout sous l'impulsion du nouveau curriculum national publié en décembre 2017. Toutefois, avec la politique d'une seule langue étrangère obligatoire au *Gaokao*, la promotion des langues autres que l'anglais rencontre beaucoup d'obstacles. De plus, la domination linguistique de l'anglais dans le monde entier renforce également son statut primordial au secondaire.

Afin d'attirer plus d'élèves vers l'apprentissage des « langues vivantes étrangères minoritaires », le Ministère de l'Éducation a promis de réduire la difficulté des épreuves du *Gaokao* pour ces langues. Cependant, nous doutons de l'efficacité et de la durabilité de cette mesure. Prenons l'exemple du japonais, considéré comme une langue moins difficile à maîtriser pour les Chinois par rapport aux autres langues occidentales. Selon un reportage du *Southern Weekend* en 2024[10], le japonais est devenu ces dernières années la langue la plus apprise parmi les cinq langues proposées au *Gaokao*, avec un nombre d'inscriptions dépassant même le total des candidats pour les quatre autres langues (russe, français, allemand et espagnol).

Parmi les cinq « langues vivantes étrangères minoritaires », le japonais a été l'une des premières à entamer un processus de normalisation et de standardisation au lycée. En décembre 1982, le Ministère de l'Éducation a publié le « Programme d'enseignement du japonais au lycée », faisant du japonais l'une des langues étrangères enseignées dans les lycées. En 2003, le Ministère de l'Éducation a élaboré pour la première fois le « Programme et normes des cours de lycée général (version expérimentale) » pour le japonais et le russe. Ce n'est que 14 ans plus tard que l'allemand, le français et l'espagnol ont été officiellement intégrés dans les normes des cours de lycée et mis en œuvre à l'échelle nationale.

Le nombre de candidats au *Gaokao* pour le japonais est également exceptionnel. Bien qu'il n'existe pas de statistiques nationales récentes sur le nombre de candidats au *Gaokao* pour chaque langue vivante étrangère minoritaire, les chiffres des trois dernières années publiés par la ville de Jiujiang, dans la province de Jiangxi, donnent un aperçu significatif. En 2022, Jiujiang comptait 3247 candidats pour le japonais, 2 pour l'allemand, 1 pour le russe et 35 pour l'espagnol. En 2023, il y avait 3445 candidats pour le japonais, 1 pour l'allemand, 29 pour le russe, 150 pour le français et 24 pour l'espagnol. Les dernières données de 2024 montrent que

[10] « 告别"捷径"的小语种，高考小众赛道迎变局 », https://www.infzm.com/contents/272884 (page consultée le 25 juin 2024).

la ville a enregistré 3162 candidats pour le japonais, 2 pour l'allemand, 100 pour le russe, 150 pour le français et 24 pour l'espagnol[11].

En effet, le nombre de lycéens chinois étudiant le japonais a fortement augmenté, principalement parce qu'ils estiment que l'apprentissage intensif du japonais au lycée peut rapidement améliorer leurs résultats en langue étrangère au *Gaokao*. Cette matière est particulièrement attrayante pour ceux qui ont des difficultés en anglais. Cependant, cette approche « opportuniste » va à l'encontre des objectifs initiaux de la politique linguistique nationale. Nous estimons que la politique du *Gaokao*, qui n'autorise qu'une seule langue étrangère, pourrait avoir deux conséquences possibles. La première est que le statut de l'anglais resterait inchangé. La seconde est que cette mentalité opportuniste des élèves finirait par nuire à la véritable promotion et à la diffusion des autres langues au niveau secondaire.

D'ailleurs, il existe également des discriminations et des restrictions dans les politiques d'admission des universités chinoises à l'égard des candidats choisissant une langue autre que l'anglais. Par exemple, si un élève passe la matière de langue étrangère en français, de nombreuses universités en Chine lui interdisent de choisir une autre langue que le français comme spécialité. En revanche, un élève peut candidater à n'importe quelle spécialité s'il passe l'examen de langue étrangère en anglais. Notons aussi que tous les étudiants de Licence en Chine doivent au moins passer un test d'anglais avant d'être diplômés. De ce fait, le statut de l'anglais par rapport aux autres langues étrangères officiellement reconnues n'est jamais égalitaire. L'anglais l'emporte toujours sur les autres langues.

Selon l'observatoire de la langue française de l'OIF en 2016, les élèves chinois du secondaire choisissent le français au *Gaokao* en raison des opportunités de mobilité incontestées qu'il offre. Nous doutons de ce jugement, car le français au *Gaokao* n'est pas le meilleur choix pour promouvoir cette langue par rapport aux classes bilingues, dont les apprenants suivent généralement cinq ans d'études et passent le *Gaokao* en anglais. S'ils abandonnent l'apprentissage de l'anglais et choisissent le français comme langue du *Gaokao*, c'est soit parce qu'ils sont trop faibles en anglais, soit parce qu'ils sont contraints par les règles internes de l'institution.

4.4.2 Adaptation de diverses ressources face à la non-standardisation des manuels

[11] Ces chiffres proviennent du reportage du Southern Weekend le 6 juin 2024.

D’une manière générale, les ressources des cours de langue comportent des manuels et d’autres matériels pédagogiques. Au sein de l’établissement, les enseignants de langues peuvent bénéficier de différents équipements auxiliaires et d’un environnement dédié à l’enseignement des langues. Ils utilisent des livres d’exercices papier, des guides pédagogiques et des supports intuitifs comme des journaux ou des magazines. Ils ont également recours à des outils favorisant l’écoute, tels que des programmes de radio, des extraits de films ou encore du matériel multimédia.

Le manuel, en tant qu’un des outils pédagogiques les plus utilisés, joue plusieurs rôles au sein de l’établissement scolaire. Selon Seguin (1989), il existe trois rôles principaux : l’information, la structuration et le guidage. Pour Gerard et al. (1993), le manuel a pour mission de transmettre des connaissances, de développer des compétences et de les évaluer. De plus, il permet également de diffuser des informations scientifiques, de fournir des formations pédagogiques et de faciliter la gestion de la classe.

Comme les manuels de FLE destinés aux adolescents chinois ne sont pas encore standardisés et unifiés, les enseignants du secondaire bénéficient d’une diversité et d’une liberté relative dans le choix des ressources didactiques. Cependant, selon les résultats de notre enquête réalisée en septembre 2023 auprès de 20 enseignants du secondaire dans divers établissements, la majorité (87,5%) estime qu’ils doivent utiliser les manuels conçus pour l’université en Chine. Par exemple, *Le français*, rédigé par trois enseignants de l’Université des Langues Étrangères de Pékin, est principalement utilisé pour l’enseignement de la grammaire et du lexique. Ce manuel, destiné aux étudiants spécialistes de français pendant les deux premières années d’études universitaires (cycle de base), a connu un grand succès et exerce encore une influence considérable dans l’enseignement du français en Chine depuis sa première édition en 1992. Il est donc naturel que les enseignants du secondaire se tournent vers cette « bible » composée de quatre tomes pour combler des lacunes pédagogiques, car elle a été recommandée à l’échelle nationale par le Ministère de l’Éducation, et que l’épreuve du *Gaokao* ainsi que le Test national de français comme spécialité niveau 4 (TFS 4) se réfèrent principalement à son contenu.

Depuis une dizaine d’années, les éditeurs chinois mettent de plus en plus en valeur la compétence communicative. Dans le cadre de l’approche communicative ou actionnelle, des manuels relativement récents tels que *Forum* (2010), *En route* (2017) et *Apprendre le français* (2019) s’intéressent au développement de la compétence communicative des apprenants chinois. Pour ce faire, divers actes de parole authentiques au niveau du lexique et des expressions sont

abordés en tant que « documents déclencheurs », dont les fonctions se résument ainsi : « support des structures linguistiques et exemple linguistique à suivre » (Yun & Tellier, 2022 : 104). Ce changement s'explique par le fait que l'utilisation de documents authentiques (sonores, visuels et textuels) devient de plus en plus populaire parmi les didacticiens comme Fu Rong, Pu Zhihong et les enseignants du FLE en Chine. Dans notre enquête, *En route* se classe au deuxième rang, après *Le Français*, parmi les manuels universitaires les plus utilisés par les enseignants du secondaire, notamment au niveau intermédiaire.

Dans l'enseignement primaire et secondaire de nombreux pays centralisés, dont la Chine, les choix de manuels et de contenus sont effectués par les institutions responsables, ministérielles ou régionales. Des textes assurent la cohérence nationale des contenus et des méthodes, si bien que l'on n'autorise pas l'utilisation des manuels conçus et publiés à l'étranger, de peur que les élèves et les enseignants ne s'imprègnent de l'idéologie capitaliste. Autrement dit, pour des raisons idéologiques, la possibilité de choisir entièrement des méthodes de FLE publiées en dehors de la Chine, telles que *Jus d'orange*, *Adosphère* ou *Adomania*, a été exclue du référentiel national.

Selon Hu (2010), si les manuels étrangers ne s'adaptent pas aux besoins du public chinois, c'est aussi en raison de l'éloignement linguistique et culturel. De ce fait, les ajouts et remaniement sont jugés nécessaires pour sensibiliser le public chinois à l'égard de l'interculturel. Il s'agit en effet pour elle d'un processus de « sinisation ». De plus, cette « contextualisation » permettrait aussi à l'enseignant d'être « libéré de l'angoisse de tout savoir » en s'inspirant des documents et des méthodes différents (ibid., 43).

Le Nouveau Taxi [12] est un manuel de français largement répandu et utilisé sur le marché chinois depuis son introduction en 2012. Son succès démontre qu'il est possible d'« articuler entre le CECR et les besoins/exigences de la formation » dans le contexte chinois (ibid.). Comparée à la version originale, la version chinoise ajoute du contenu de phonétique au début du programme, une liste de vocabulaire à la fin de chaque unité, et propose un cahier d'exercices conçu par des éditeurs chinois pour les apprenants souhaitant approfondir leurs connaissances à l'écrit. Hu explique la raison de cette contextualisation : « Conscient du besoin des apprenants de consolider et de vérifier leurs acquis, nous enrichirons le cahier d'exercices avec des activités sur la grammaire, le lexique et bien évidemment la communication. Et nous garderons bien à l'esprit que ces activités doivent être cohérentes avec l'approche communicative et actionnelle

[12] *Le Nouveau Taxi* a été adapté et introduit en Chine sous le nom de Ni Hao Fa Yu (你好法语).

» (ibid., 45). Selon notre enquête, 70% des enseignants interrogés utilisent *Le Nouveau Taxi* pour les niveaux A1 et A2, en particulier pour la compréhension et la production orales. Dans nos observations de classe, la présence de cet ouvrage est également récurrente. Les enseignants observés utilisent des activités de ce manuel afin de faire parler leurs apprenants en classe.

Tandem [13] est la seule méthode de français sur le marché chinois destinée aux jeunes adolescents et fondée sur les travaux du Conseil de l'Europe développés dans le CECR. Avant son introduction en Chine, les éditeurs ont déjà effectué une série de retouches locales afin d'amener les apprenants à créer et produire à partir d'un contexte réel et proche de leur vie quotidienne. Comme le constate Moirand (1990 : 49), il s'avère indispensable de « tenir compte des interactions non seulement entre natifs, mais aussi entre natifs et étrangers si l'on veut proposer aux apprenants des exemples de stratégies de communication 'réalistes' ». Cependant, ce manuel est très peu utilisé par nos enquêtés dans leur établissement scolaire. Selon notre interprétation, les activités pédagogiques proposées dans cet ouvrage se concentrent principalement sur le développement de la compétence communicative à l'oral, laissant très peu de place à l'écrit et avec une explication des points grammaticaux limitée et peu approfondie. Même dans le modèle du français optionnel, où l'enseignant consacre la plupart du temps à la découverte de la culture et de la langue françaises et où l'enseignement de la langue se limite à la présentation des expressions courantes de la vie quotidienne, ce manuel de FLE publié en France ne répond pas à leurs besoins spécifiques.

Nous constatons que plus de la moitié des enseignants enquêtés (57,5 %) recourent à une stratégie d'enseignement pragmatique. Ils utilisent à la fois des manuels de FLE publiés en Chine pour l'université, tels que *Le Français* ou *En route*, ainsi que des manuels introduits et adaptés comme *Le Nouveau Taxi*. Ils sélectionnent des ressources variées et « mixtes » pour répondre à leurs besoins pédagogiques spécifiques. De ce fait, l'inconvénient majeur réside dans la sélection et l'adaptation des ressources orales et écrites pour le public adolescent chinois, car les manuels disponibles sont principalement conçus pour les étudiants universitaires. Contrairement à leurs homologues en anglais au niveau secondaire, les enseignants de FLE disposent de plus de liberté dans le choix des contenus mais doivent mobiliser leur « répertoire didactique » pour adapter les documents à leurs élèves.

À partir de la rentrée de septembre 2024, un manuel standard de français est enfin disponible et distribué aux élèves dans tous les types d'enseignement/apprentissage, à savoir le français pour

[13] *Tandem* a été adapté et introduit en Chine sous le nom de Qin Kuai Fa Yu (勤快法语).

le *Gaokao*, le français optionnel et le français en formation professionnelle. Il s'agit d'une étape indispensable et marquante dans le processus de normalisation des matières scolaires au niveau secondaire. De nombreux spécialistes du pays se sont préparés pendant des années pour voir la parution de cet ouvrage composé de 12 tomes, couvrant l'ensemble du cursus du collège au lycée.

En fonction du type d'enseignement/apprentissage et des objectifs à atteindre, les établissements scolaires pourront choisir une partie ou la totalité de cette série de manuels. Les enseignants ne seraient ainsi plus en « insécurité professionnelle » et pourraient simplement suivre les recommandations des éditeurs du manuel sans prendre de risques idéologiques. Toutefois, ils perdraient la liberté de choisir et de déterminer les ressources pédagogiques en fonction de leurs préférences et des besoins des apprenants. Ainsi, nous ne considérons pas que la conception d'un manuel scolaire standard constitue une solution adéquate pour pallier la pénurie de ressources pédagogiques destinées aux adolescents. Si l'État autorise l'utilisation de toutes sortes de manuels (francophones ou chinois) en classe, les enseignants trouveront finalement les moyens les plus adaptés pour leurs cours. C'est ce que nous observons à l'Alliance française en Chine : elle renouvelle régulièrement les manuels utilisés, et les enseignants de cet établissement n'aspirent jamais à l'unification et à la standardisation des manuels de FLE.

4.4.3 Insuffisance de formation professionnelle pour les enseignants novices

Pendant la pandémie de Covid-19, l'Ambassade de France en Chine a pris l'initiative d'organiser et de financer une série de formations en ligne à destination des enseignants chinois de FLE. Parmi ces formations, plusieurs thèmes ont été abordés spécifiquement pour les enseignants du secondaire, tels que « Savoir enseigner aux adolescents ». D'autres formations incluaient des sujets variés comme « La chanson en classe de FLE », « Développer la communication en classe de FLE », « Utiliser les documents authentiques en classe de FLE », et « Intégrer la francophonie en classe de FLE ». Toutes ces formations visaient à fournir aux enseignants une diversité d'outils et de techniques pour intégrer l'innovation dans leurs pratiques pédagogiques. Les formateurs invités pour ces formations possédaient une solide expérience, ayant travaillé à l'Alliance française ou au Centre Universitaire d'Études Françaises (CUEF) de Grenoble, par exemple. Pour illustrer cela, mentionnons que, dans le cadre du plan de formation annuel 2022, plusieurs ateliers ont été animés par des enseignants et formateurs

du CUEF de Grenoble. Chaque formation se déroulait sur une durée de 3 heures par semaine pendant 8 semaines consécutives.

En décembre 2022, le gouvernement chinois a mis fin à la politique zéro Covid, ce qui a permis le retour des formations en présentiel depuis l'année 2023. Les séminaires régionaux de formation ont ainsi repris, regroupant les enseignants de FLE venant des provinces voisines. L'objectif de ces séminaires est de partager les connaissances en didactique et en pédagogie, d'échanger sur les méthodologies et de relever ensemble les défis et opportunités liés à l'enseignement du français en Chine.

Parallèlement, la formation DUFLE Chine, organisée par l'Ambassade de France en Chine en partenariat avec l'Université du Mans, propose chaque année une formation continue diplômante à une vingtaine de professeurs chinois de FLE depuis 2008. Les diplômés de cette formation ont également la possibilité de postuler au Master en didactique du FLE à l'Université du Mans, que ce soit en présentiel ou à distance l'année suivante.

En outre, Foreign Language Teaching and Research Press (FLTRP), la maison d'édition de renom dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères en Chine, organise des formations continues pour les enseignants de langues (français, espagnol, allemand et russe) au niveau secondaire. Ces formations se déroulent généralement en trois parties : d'abord, des experts universitaires chinois partagent leurs connaissances en didactique des langues, incluant des méthodes d'enseignement efficaces et l'utilisation d'outils numériques pédagogiques ; ensuite, des enseignants du secondaire partagent leurs expériences sur les stratégies de communication, la gestion de classe et l'évaluation ; enfin, les participants conçoivent collectivement des fiches pédagogiques basées sur des documents fournis par les formateurs, recevant ainsi des conseils et des réponses à leurs questions après chaque démonstration de groupe.

De plus, FLTRP organise chaque année depuis 2022 un séminaire national sur l'enseignement du plurilinguisme dans le primaire et le secondaire. Ce séminaire répond à la croissance rapide du nombre d'élèves et d'enseignants de FLE dans le secondaire en Chine, en particulier avec l'introduction du nouveau curriculum national. Il met l'accent sur la formation continue, particulièrement pour les enseignants débutants et les stagiaires, afin de répondre aux besoins urgents du domaine.

Malgré une hausse d'effectifs inscrits à la formation continue depuis l'année 2021, les enseignants de FLE ont un choix relativement limité par rapport à leurs homologues dans le

cadre de l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère. La plupart des formations disponibles s'adressent à la fois aux enseignants de français des écoles secondaires et des universités, avec quelques exceptions comme les formations spécifiques telles que « Enseigner aux grands groupes dans un contexte scolaire » et « Savoir enseigner aux adolescents », dont les frais sont souvent pris en charge par l'Ambassade de France en Chine.

Il est à noter que les établissements secondaires chinois contribuent rarement au financement des formations proposées par des institutions étrangères comme la France. Dans ce contexte, le séminaire national organisé par FLTRP représente souvent le meilleur choix malgré des frais d'inscription, d'hébergement et de transport relativement élevés. C'est aussi pourquoi l'Ambassade de France encourage les formations à distance, évitant ainsi les coûts supplémentaires liés au logement et au transport pour les participants. Lorsque les formations sont organisées en présentiel, elles prennent souvent la forme de séminaires régionaux ou d'ateliers, permettant aux participants de choisir selon leur localisation géographique en Chine, étant donné l'immensité du territoire.

Selon notre analyse, les enseignants de FLE au secondaire, longtemps sous-représentés, disposent encore aujourd'hui de ressources limitées pour répondre à leurs besoins spécifiques, en particulier les enseignants novices qui n'ont pas bénéficié de formation en didactique des langues à l'université. Nous estimons que la formation continue en ligne reste un choix judicieux à l'avenir, tant pour les formateurs que pour les enseignants, en raison de sa flexibilité par rapport aux contraintes de temps et de déplacement.

Conclusion :

Dans cette première partie de la thèse, nous nous concentrons sur les trois notions clés : pensée enseignante, agir professoral, contexte. Selon notre interprétation, la pensée enseignante, l'agir professoral et le contexte sont en constante interaction et s'influencent réciproquement. Autrement dit, la pensée enseignante qui se forge et évolue au fil de la formation et de l'expérience d'enseignement, constitue un élément déterminant dans l'agir professoral, et les facteurs liés au contexte déterminent dans quelle mesure un enseignant met en œuvre des actions qui seraient en concordance avec ses cognitions.

S'il y a un décalage entre les croyances et les pratiques nommé comme « fossé théorie-pratique » par Korthagen (2001, cité par Woods & Knoerr, 2014) dans l'enseignement, soit parce que les ressources pédagogiques disponibles sont relativement limitées, soit parce que l'enseignant est contraint par le pouvoir politique et les consignes institutionnelles, ce qui est souvent le cas dans le système éducatif très sélectif des pays asiatiques comme la Chine, le Japon ou la Corée du Sud. Les enseignants doivent être responsables des résultats de leurs élèves, au point qu'ils ont dû mettre en œuvre des pratiques qu'ils n'apprécient pas réellement. Au fur et à mesure de l'expérience accumulée, certains parmi eux seraient capables de trouver un consensus entre leurs croyances, leurs actions et le milieu où ils exercent leur métier. Comme le remarque Perche (2015), face à des « zones de tension » entre la méthodologie d'enseignement et la culture éducative, l'enseignant de langue peut mobiliser « un ensemble de stratégies d'enseignement » afin de s'adapter à un public visé dans un contexte donné.

Selon la théorie sociocognitive de Bandura (1986), toute pratique de l'être humain peut se caractériser par trois éléments interreliés : les facteurs internes et personnels, les actions et l'environnement. Cette constatation correspond à ce que nous observons dans le domaine de la didactique des langues. En d'autres termes, l'enseignant de langue se trouve dans un contexte réel où il exerce son métier avec un ensemble plus ou moins contraint de possibilités, en conformité avec son propre répertoire didactique.

Afin d'appliquer le cadre théorique à un contexte spécifique en Chine, où l'enseignement du français, qu'il s'agisse de première ou de deuxième langue étrangère, obligatoire ou optionnel, a connu un essor rapide depuis 2018, nous avons procédé à une analyse du système éducatif chinois et des différents types d'enseignement du français au niveau secondaire. Cette analyse met en lumière le Curriculum national dédié à l'enseignement du français, les modalités variées

de cet enseignement, ainsi que la répartition géographique des établissements concernés à travers le pays. Elle permet également de souligner les contraintes contextuelles et les défis auxquels sont confrontés les enseignants de français au secondaire en Chine. Ces obstacles incluent des facteurs institutionnels, pédagogiques, ainsi que des enjeux culturels qui influencent de manière significative la mise en œuvre des programmes et les pratiques pédagogiques.

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE ET ANALYSE DU CORPUS

Chapitre 5. Méthodologie pour le recueil de données

L'observation de classe et l'entretien constituent deux outils très utiles et complémentaires dans la description et l'analyse des pratiques enseignantes. Selon la typologie établie par Puren (1999) en matière d'observation de classe en didactique des langues, il existe six types potentiels, dont la conceptualisation peut varier en fonction des objectifs à atteindre. Parmi ceux-ci, nous sommes plutôt favorables à définir l'observation comme « un processus de description objective, externe au champ didactique et à l'intentionnalité de ses acteurs, des phénomènes prévus ou du moins interprétables par des théories constituées » (ibid.,135). En d'autres termes, nous préférons adopter la posture d' « observateur » de l'extérieur et prendre un pas de recul face à la situation donnée, au lieu de nous impliquer comme « expérimentateur » dans les interactions en classe.

Dans le domaine des sciences humaines et sociales, les chercheurs ont en général recours à deux sortes de méthodes : méthodes quantitatives et méthodes qualitatives. Dans notre thèse, nous essayons de les combiner en vue de « mettre à distance la réalité sociale pour mieux pouvoir l'analyser » (Riutort, 2014 : 97) et de « donner du sens à des événements spécifiques » (Blanchet & Gotman, 2015 : 34).

5.1 Observation de classe

Selon Arborio et Fournier, sélectionner le mode d'observation revient à déterminer le rôle social que l'observateur va assumer, et le simple acte d'observation peut influencer la qualité des informations recueillies (2015 : 30). Par conséquent, nous devons choisir un mode d'observation qui convient le mieux à notre terrain de recherche et à notre objet d'étude avant de commencer l'observation.

Étant donné que notre observation se déroule dans un espace défini et relativement restreint, l'accès au terrain n'est possible pour les personnes extérieures qu'avec le consentement des personnes observées ou de la direction de l'établissement concerné. Par ailleurs, l'observation ne se fait généralement pas en une seule fois, ce qui oblige souvent l'enquêteur à revenir sur le terrain à de nombreuses reprises afin d'obtenir le maximum d'informations nécessaires. « Le temps d'observation doit être assez long pour que le réel ait le temps de se présenter sous une

figure diversifiée » (ibid., 34). De ce fait, l'objectif de recherche doit être cohérent avec « l'exploitabilité du terrain », sans quoi l'enquêteur risque de perdre énormément de temps pour une mission peu réalisable.

En général, l'observation directe implique que l'enquêteur soit physiquement présent et observe le sujet ou le phénomène en temps réel, tandis que l'observation indirecte repose souvent sur des sources secondaires telles que des documents, des enregistrements vidéo ou audio, et des archives. Dans notre cas, nous privilégions l'utilisation des cours filmés par une tierce personne ou par l'enseignant lui-même. Il s'agit ici d'une observation indirecte, puisque l'enquêteur n'est pas physiquement présent sur le terrain.

Bien que cette méthode exclue toute interaction avec les participants, ces derniers sont conscients de la présence de la caméra dans la salle de classe, et l'impact potentiel sur leurs comportements existe tout de même. Schwartz désigne cela comme le « paradoxe de l'observateur » (2011 : 342) : d'une part, l'observateur souhaite comprendre le contexte de manière immersive et obtenir des données nécessaires ; d'autre part, la présence de l'observateur ou de la caméra influence certainement les comportements des personnes observées.

Si l'observation en extériorité nécessite que l'observateur reste en retrait et hors de la situation, l'observation participante, quant à elle, requiert une implication directe et favorise l'interaction avec le groupe observé. Cependant, même en participant activement, cela ne garantit pas toujours l'élimination de « l'effet perturbateur de la présence de l'observateur » (Arborio & Fournier, 2015 : 31).

Dans notre étude, nous choisissons de pratiquer une « observation à découvert » plutôt qu'une « observation incognito » (ibid.). Autrement dit, ce que nous observons peut nous amener à une nouvelle compréhension du sujet, voire contredire nos hypothèses préalablement établies.

L'observation s'avère être un outil pertinent pour repérer « les comportements qui n'en sont pas facilement verbalisés, ou qui le sont trop » ainsi que les actions « très visibles, quoique perçus comme trop peu légitimes par les acteurs pour qu'ils songent à les évoquer » (Dodier, 1992 : 233). Elle assume plusieurs fonctions : descriptive, formative, évaluative, heuristique et vérificative (Berbaum, 1990 : 48).

Nous avons pour objectif de décrire les phénomènes et les situations éducatives tout en vérifiant les hypothèses formulées avant l'enquête. Autrement dit, en aucun cas l'enquêteur ne juge ni les comportements ni l'efficacité de telle ou telle méthode d'enseignement. En revanche, nous essayons d'interpréter et de comprendre l'agir professoral en fonction du contexte spécifique et de ce que nous avons réellement observé, puis de confronter les actions avec la verbalisation de l'enseignant observé lors de l'entretien d'auto-confrontation. En effet, le devoir de l'observateur réside dans la précision de sa description de ce qu'il a observé, tout en veillant à éviter tout risque de malentendu. Cela implique d'être attentif aux détails, de rapporter de manière objective les faits observés et de rester conscient des interprétations subjectives qui pourraient surgir.

Comme le décrit Dargirolle (2002 : 24), « observer est une activité voulue et consentie qui met en jeu les phénomènes de perception mais ne s'arrêtent pas aux simples sensations ». En d'autres termes, elle suppose que l'acte d'observer implique non seulement une analyse et une interprétation des informations perçues, mais aussi une réflexion approfondie sur leur signification et leur importance dans le contexte de la situation observée. Dans cette perspective, l'enquêteur ne se contente pas de décrire les comportements repérés, il s'efforce également de dégager l'essentiel à partir des phénomènes visibles.

Notons que notre terrain de recherche est la classe de langue dans les établissements scolaires chinois, où les normes et la culture diffèrent des autres environnements, et où les interactions entre enseignants et élèves sont complexes et dynamiques. Pour ce faire, nous utilisons une grille d'observation conçue pour recueillir des faits et non des représentations.

Étant donné que tous nos cours observés ont été enregistrés, cette grille d'observation de classe joue un double rôle : elle nous sert à la fois de moyen de révélation et de contrôle pour classifier les différentes situations observées en classe. Comme le remarque Dessus (2007), la grille d'observation ou le « système d'observation » permet à l'observateur de convertir les données perçues en classe en informations exploitables et de « caractériser les événements observés ».

Pour élaborer une grille d'observation de classe, il faut tenir compte de trois parties : systèmes de catégories, inventaires ou systèmes de signes et échelles d'appréciation (Berbaum, 1990 : 56).

Dans un système de catégories, les résultats sont traités et catégorisés en fonction des rubriques telles que le cadre environnemental de la salle de classe, les comportements de l'enseignant, le

déroulement de la séance, les supports utilisés, les interactions entre enseignant-élèves, la gestion de la classe et les aspects sociologiques (Dunne et al., 2003). La pertinence et la fiabilité constituent deux critères importants lors de la mise en place de ce système de catégories. Pour Dessus (2007), il est nécessaire de distinguer la « segmentation spatiale et temporelle » et le « filtrage des données », car ce dernier consiste à « discriminer les données pertinentes des autres, ce qui dépend du but du chercheur, et fait intervenir des catégories d'événements ».

En ce qui concerne les inventaires ou les systèmes de signes, l'observateur peut fixer son attention sur la « fréquence d'apparition » d'un acte pendant une période limitée, les « dimensions cognitives, motivationnelle et relationnelle » ou les « comportements non verbaux » (Berbaum, 1990 : 58-59). Dans notre étude, la fréquence et les modalités de l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue étrangère retiennent particulièrement notre attention lors de l'observation. Par ailleurs, la proximité entre l'enseignants et ses élèves, les gestes de l'enseignant, les réactions des élèves ainsi que la disposition de la salle constituent également des éléments importants pour analyser les relations entre eux.

Les échelles d'appréciation se concentrent sur les jugements de l'observateur traduits par « des énoncés descriptifs » ou des indicateurs, comportant donc une part de subjectivité (ibid., 60). En d'autres termes, il s'agit d'évaluer « le niveau observé en classe d'un certain nombre de caractéristiques de l'enseignant, en relation avec son efficacité » (Dessus, 2007). Dans notre recherche, nous nous intéressons particulièrement aux commentaires et évaluations que les enseignants font sur leurs propres comportements en classe, plutôt que de porter des jugements sur nos enquêtés.

En plus de la grille d'observation, il existe également d'autres techniques pour l'observation de classe, telles que le journal et les carnets de bord, qui servent à décrire les trajectoires professionnelles à long terme.

D'après Xue (2016 : 177), le journal de classe comporte en général quatre éléments : « les informations spatio-temporelles (la date, l'horaire, la disposition de la salle et l'assiduité des apprenants) » ; « les principales activités didactiques ainsi que le déroulement de la séance » ; « les détails comportementaux et interactionnels des protagonistes de la situation d'enseignement/apprentissage, notamment ceux de l'enseignant » ; « les commentaires libres de l'observateur ». Selon notre interprétation, le journal de classe constitue une grille d'observation simplifiée et informelle, permettant de sauvegarder des données de première

main. Dans les établissements scolaires chinois, les enseignants sont habituellement invités à rédiger un petit texte réflexif après le cours. Cela remplit la même fonction que le journal de classe ou les carnets de bord, et nous permet de connaître leurs points de vue sur les événements passés. Cependant, cela nous semble insuffisant pour explorer en profondeur le processus de planification des cours, les intentions pédagogiques, les défis rencontrés, les croyances et les réflexions des enseignants.

Dans notre thèse, nous nous concentrons sur les classes de FLE dans les écoles secondaires en Chine, où l'organisation de l'espace et la relation entre enseignants et élèves sont étroitement liées à l'institution concernée ainsi qu'à la culture éducative locale. Ainsi, le poids du contexte constitue un repère indispensable pour percevoir et interpréter l'intentionnalité de l'enseignant.

Par ailleurs, les événements qui se produisent en classe sont souvent sujets à la « polysémie » ou à l'« homonymie », ce qui signifie qu'un même événement peut avoir plusieurs significations ou causes, ou que deux événements distincts peuvent avoir la même signification ou les mêmes causes. « La possibilité d'une description adéquate de l'activité pratique ne dépend plus seulement du chercheur observant et interprétant le comportement des acteurs, mais aussi et d'abord de la mise en œuvre de méthodes d'explicitation de la conscience préréflexive des acteurs qui est présente à chaque instant de leur activité pratique. » (Theureau, 2004 : 21). En ce sens, l'observation de classe sert de base de données pour connaître le déroulement de l'activité. En confrontant ce que disent les enquêtés pendant l'entretien avec ce qu'ils ont fait, nous avons la possibilité de comprendre la complexité de leur univers subjectif.

5.2 Entretien narratif et entretien d'auto-confrontation

L'utilisation de l'entretien comme une forme d'« improvisation réglée » (Bourdieu,1980) est une pratique répandue dans le domaine des sciences humaines et sociales, remplissant diverses fonctions cruciales telles que l'exploration, la collecte de données, la clarification et la validation (Blanchet & Gotman, 2015). Plus précisément, les enquêtés sont invités à exprimer devant l'enquêteur leurs attitudes, réflexions et convictions sur les actions passées, ce qui permet d'accéder à leur monde subjectif et de justifier leurs comportements. Cela correspond à ce que dit Vygotski :

> La communication immédiate entre les consciences, et c'est là tout le problème, est impossible non seulement physiquement mais aussi psychologiquement. On ne peut y parvenir que par une voie indirecte, médiate, c'est-à-dire grâce à la médiatisation interne de la pensée d'abord par les significations puis par les paroles. (1997, trad.fr : 493)

En effet, si l'observation offre une possibilité à la description des situations éducatives, l'entretien est un outil indispensable pour approfondir les réflexions sur les actions enseignantes. Comme le remarque Amade-Escot :

> Considérant que l'on ne peut accéder aux savoirs des enseignants ni par la seule dynamique des processus émergents des situations, ni par le seul point de vue de l'acteur et du sens qu'il donne à son expérience, ou encore des seules justifications de l'action qu'il énonce, l'étude de l'action conjointe en didactique s'attache à les reconstruire à partir d'un protocole méthodologique combinant des entretiens et des observations *in situ*. (2014 : 20)

Inspiré par les principes de Leutenegger (2009), Amade-Escot (2014) nous propose de suivre un protocole composé de trois étapes : d'abord, un « entretien ante-séance » avec l'enseignant enquêté dans le but de connaître son parcours professionnel et le contexte institutionnel, d'expliciter les contenus d'enseignement et de préciser les différents types de tâches proposées en classe ; ensuite, la séance filmée consiste à « mettre en relation les comportements des différents acteurs et les dires de chacun (consignes, remarques privées ou publiques, réactions verbales et non verbales du professeur et des élèves) » ; enfin, un « entretien post-séance » ou un entretien d'auto-confrontation dont l'objectif est de « revenir sur certains éléments de sa séance et de susciter sa réflexion sur et à propos des tâches, pouvant être initiée par une situation de visionnement du film » (ibid., 21).

Avant la séance filmée, nous choisissons de réaliser une pré-enquête ou un entretien « ante-séance » afin d'obtenir une vue d'ensemble du profil de l'enseignant et du contexte institutionnel. En sciences humaines et sociales, « l'entretien narratif » ou le récit de vie, qui consiste à demander au sujet de « raconter tout ou partie de son expérience vécue » (Bertaux, 2010 : 10), est largement répandu et utilisé. L'enquêteur a pour objectif d'« explorer les phénomènes vécus à partir de leur mise en mots et mise en récit, en générant des données sous la forme de récits d'expériences, sous la forme d'autobiographies ou d'autodescriptions, entretiens biographiques ou micro-phénoménologiques (Breton, 2022 : 14). Dans notre thèse, nous avons choisi l'entretien semi-directif comme méthode de recherche. Cela signifie que l'enquêteur pose des questions au sujet en suivant une trame d'entretien préétablie et l'invite à « considérer ses expériences passées à travers un filtre » (Bertaux, 2010 : 38).

Selon Xue, l'entretien narratif permet d'atteindre trois objectifs principaux dans l'étude de la pensée et de l'agir de l'enseignant : « relever les événements dans les expériences d'apprentissage et d'enseignement » ; « prendre connaissance de la vie professionnelle de l'enseignant (le déroulement de son cours, les activités et les gestes routinisés, la charge de travail, etc.) » ; « connaître les représentations existantes de l'enseignant » (2016 : 184).

Dans notre recherche, l'entretien narratif nous permet d'abord de connaître le parcours professionnel de l'enseignant enquêté, en mettant en lumière son répertoire didactique, reconnu comme résultat d'« un ensemble de ressources diversifiées – modèles, savoirs, situations – sur lesquels un enseignant s'appuie » (Cicurel, 2011a : 150). De plus, entre l'expérience vécue et sa narration, se trouvent de nombreuses « médiations » qui représentent une « reconstruction subjective » de l'histoire réellement vécue, la mise en relation de ces récits de vie permet ainsi d'identifier un « noyaux commun » lié aux expériences passées (Bertaux, 2010 : 39-40).

D'ailleurs, cette « perspective ethnosociologique » nous aide également à mieux comprendre la culture éducative et le contexte institutionnel dans lequel l'enseignant exerce son métier. Par conséquent, nous nous référons à la fois à la fonction « exploratoire » et à la fonction « analytique » de l'entretien narratif, dans le but de « fournir une description d'ensemble de l'objet social étudié » et de révéler les « mécanismes de fonctionnement (inner workings) » de notre objet d'étude (ibid., 49-51).

Une fois terminée la transcription du cours filmé, nous demandons à l'enseignant d'interpréter et de justifier ses actions. Ce type d'entretien a été nommé « l'auto-confrontation » par un grand nombre de chercheurs tels que Tochon (1993), Theureau (2010) et Cicurel (2014). Dans les études de Bigot et Cadet (2011), le terme de « verbalisation » a été employé pour désigner la « mise en discours d'une pensée par des mots ». Selon notre interprétation, la verbalisation se focalise sur la façon d'exprimer une pensée par la parole et de collecter des données (la transcription des paroles en texte), alors que l'auto-confrontation souligne le fait qu'« un sujet est placé face à une action, filmée ou enregistrée, qu'il a réalisée et qu'il commente » (Cicurel, 2014 : 87-88). Pour Ishikawa (2014), l'entretien d'auto-confrontation renvoie non seulement à ce que l'enseignant dit et fait en classe mais aussi à « ce qu'il a pensé, envisagé ou conçu sur place » (ibid., 140). C'est pour cela qu'il préfère nommer cette technique d'enquête « l'entretien rétrospectif d'explication » ou la « métacognition rétrospective » (Gombert, 1990, cité par Ishikawa, 2014), étant donné le fait que « l'enseignant(e) laisse rarement paraître ses émotions face aux apprenants […] » (Tochon, 1993 : 95).

Pour réussir un entretien d'explication, Cahour (2014 : 155-156) nous propose de respecter trois principes : premièrement, il faut « amener le sujet à décrire une situation spécifiée dans le temps et dans l'espace, ce qui s'est passé pour lui à ce moment précis, ce qu'il a fait, pensé, perçu et ressenti dans ce contexte déterminé » ; deuxièmement, l'enquêteur est chargé de « solliciter la mémoire concrète » du sujet sur les éléments sensoriels et émotionnels ; troisièmement, par des techniques de relances, l'enquêté est amené à fournir davantage d'informations sur les actions passées en justifiant ses choix pédagogiques.

L'entretien d'auto-confrontation consiste à « découvrir les ‹ dessous › de l'action à travers ce qu'il en dit lorsque, devant des traces – films, enregistrements –, il est amené à revivre cette action » (ibid.). À ce titre, cette « situation revécue » (Cicurel, 2011a : 119) permet en effet au professeur lui-même de transformer son rôle d'acteur en celui d'observateur, car il est invité à laisser son commentaire sur ses actions ou ses stratégies lors du visionnage de son cours. Autrement dit, c'est lui-même qui fournit des informations pour justifier ses pratiques, le chercheur ne porte aucun jugement lors de l'entretien. C'est pour cela que nous considérons cette manière de valoriser les dires d'enseignants comme une méthode fiable, rigoureuse et indispensable dans les études de la pensée enseignante et de l'agir professoral.

L'entretien vise à contextualiser les résultats observés d'une part, et à établir des liens entre la pensée enseignante et l'agir professoral par la verbalisation d'autre part. Ce qui nous intéresse principalement est la « dimension cognitive » dans l'agir professoral, car elle nous permet de considérer l'action enseignante comme étant guidée, au moins en partie, « par un certain nombre de croyances que l'enseignant considère comme ses principes d'enseignement » (Muller & Delorme, 2014 : 34).

Dans cette perspective, la verbalisation sur l'enseignement, en tant que méthode complémentaire à l'analyse des pratiques, peut nous éclairer sur l'univers personnel de l'enquêté en révélant ses sentiments et ses expériences passées. Ceci facilite notre compréhension de son profil, de sa posture, de ses croyances méthodologiques et de ses motivations. Comme l'observe Ishikawa, l'entretien « met en lumière certains des éléments, qui n'ont pas été verbalisés dans la classe, relevant non seulement de la pensée enseignante, mais aussi de ce qu'en pense postérieurement l'enseignant » (2014 : 147).

Si nous devons décrire chronologiquement nos méthodes de recherche utilisées, la première étape consiste à observer les classes et à transcrire les cours filmés. En utilisant ces données comme base, nous menons des entretiens individuels afin de découvrir leur profil, leurs

expériences d'enseignement, ainsi que leurs convictions et valeurs personnelles. Dans la dernière étape d'auto-confrontation, nous les invitons à justifier leurs pratiques tout en visionnant les enregistrements des cours.

5.3 Méthodes quantitatives et qualitatives

Dans le domaine des sciences humaines et sociales, on distingue principalement deux approches méthodologiques de recherche : les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives. Chaque méthode a ses propres caractéristiques, avantages et inconvénients, c'est pourquoi les chercheurs en sciences humaines et sociales préfèrent les utiliser de manière mixe et complémentaire afin d'obtenir une compréhension plus complète.

Les méthodes quantitatives se concentrent sur la collecte de données numériques et leur analyse à travers des techniques statistiques, dans le but principal de généraliser les résultats à une population plus large. Comme le définissent Desrosières et Kott, quantifier, c'est « faire exister sous forme numérique ce qui, auparavant, était exprimé seulement par des mots et non par des nombres » (2005 : 2-3). Pour ce faire, on distingue six phases pour une enquête statistique : la conception de l'enquête, l'élaboration du questionnaire et les tests, l'élaboration des nomenclatures, l'exécution sur le terrain, la codification et le traitement statistique et la production d'un discours (Bugeja-Bloch & Couto, 2021 : 13).

La première phase de l'enquête statistique consiste à fixer l'objet d'étude. Ensuite, les chercheurs doivent prendre en considération les « contraintes contradictoires » lors de l'élaboration du questionnaire : « insérer le plus grand nombre de questions possibles, les adapter aux possibilités de réponses en contrôlant leur sens, en diminuer le nombre afin de parvenir à un temps de passation jugé possible » (ibid., 13-14). Une fois le questionnaire établi, on entre dans la phase de test afin de vérifier sa pertinence et sa faisabilité. En fonction des besoins spécifiques de l'enquête, on se réfère aux termes préexistants ou on crée une nomenclature à partir des réponses sollicitées sur la liste.

La phase d'exécution sur le terrain se compose généralement de trois étapes : « la constitution de la base de sondage, le plan de sondage et la passation » (ibid., 16). Lors de la phase de codification, on cherche à établir des tableaux à partir des données collectées. Le traitement statistique et la production d'un discours visent à tester les hypothèses préalablement formulées et à présenter les données chiffrées (ibid., 17-18).

Dans notre thèse, nous privilégions la collecte d'archives pour étudier notre terrain de recherche, afin de saisir la complexité des situations d'enseignement du français au secondaire en Chine à travers les statistiques existantes ou rassemblées (nombre d'écoles, répartition des écoles sur le territoire, nombre d'apprenants et d'enseignants, etc.).

Comme le souligne Halbwachs (1944) : « La statistique permet d'atteindre les caractères d'un groupe, qui ont une réalité pour le groupe entier, mais qu'on ne découvrirait dans aucun membre de ce groupe pris à part et isolément » (cité par Bugeja-Bloch & Couto, 2021 : 31). Dans les publications existantes sur l'enseignement du français au secondaire en Chine, il est rare de trouver des études qui prennent en compte la totalité des modèles d'enseignement de la langue française – c'est-à-dire le français de *Gaokao,* le français optionnel, le français professionnel, le français en classe bilingue, et les sections pilotes de langue française en Chine. En effet, sans ce « regard du quantitativiste », on a tendance à simplifier la réalité et à s'en éloigner.

Sur la base des données statistiques, les chercheurs peuvent alors s'appuyer sur les méthodes qualitatives, qui visent à « produire des connaissances à partir d'une rencontre établie entre le chercheur et l'objet étudié » et à comprendre les expériences et les perspectives dans un contexte social donné (Riutort, 2014 : 97). Pour ce faire, il est nécessaire de mettre en application « une démarche inductive et compréhensive » (Alami et al., 2019 : 23). Plus précisément, cette méthode suppose d'« opérer un découpage particulier de l'environnement social. Elle ne cherche pas à appréhender toute la réalité sociale d'un seul coup, mais à apporter un angle de vue, mobile, qui fait varier les points de vue, en fonction des échelles d'observation retenues » (ibid.). D'ailleurs, dans l'enquête qualitative, en utilisant les techniques d'observation et d'entretien, on a la possibilité de « faire apparaître de façon compréhensive les contraintes », qui influencent la prise de décision de l'individu et justifient les choix (ibid.).

En DDLC, les méthodes qualitatives sont souvent privilégiées pour la collecte de données en raison de la complexité de la réalité étudiée ou des contraintes de ressources. Autrement dit, plutôt que de chercher à embrasser toute la diversité des situations possibles, les didacticiens et les chercheurs préfèrent se concentrer sur des cas spécifiques ou sur quelques contextes particuliers. Leur objectif de recherche est de comprendre des événements spécifiques plutôt que d'« établir des lois universelles et uniquement rationnelles de causalité » (Blanchet, 2012 : 34). Cette approche met en lumière la focalisation des méthodes qualitatives sur la singularité d'un phénomène plutôt que sur sa « représentativité statistique ».

Cependant, face à la complexité du contexte, la prise en compte de la richesse et de la diversité des données constitue un enjeu permanent. Pour éviter d'être péremptoire ou subjectif dans l'analyse de données, il est préférable de savoir prendre du recul et d'élargir notre vision du phénomène étudié. Il existe donc une « coopétition » (compétition et coopération) entre l'approche quantitative et l'approche qualitative (Alami et al., 2019 : 27). Dans cette perspective, il est recommandé de combiner ces deux approches en sciences humaines et sociales :

> Une *enquête exploratoire qualitative* permet de chercher le sens, les logiques d'action, les stratégies d'acteurs ou les pratiques quotidiennes, difficilement décelables uniquement par une enquête quantitative […] Et l'enquête quantitative permettra alors de chiffrer les pratiques et les représentations décelées en qualitatif. Une *enquête qualitative postquantitative* peut quant à elle aider à interpréter une enquête quantitative. (ibid.)

Dans notre recherche, nous avons adopté des méthodes quantitatives pour recueillir des données chiffrées, ce qui nous a permis d'avoir une vision d'ensemble sur l'enseignement du français dans le secondaire en Chine. Parallèlement, les méthodes qualitatives nous ont offert la possibilité d'analyser de manière détaillée les données obtenues à travers des observations en classe et des entretiens individuels avec les enseignants de français. Nous sommes donc en faveur de l'articulation de ces deux approches méthodologiques dans notre thèse.

Il convient de noter que bien que nos terrains de recherche se situent tous en Chine, les établissements scolaires observés se distinguent les uns des autres, ce qui joue un rôle significatif dans les pratiques des enseignants. Pour cette raison, nous avons opté pour une approche « mixte » en combinant les deux types de méthodes, afin de trouver un équilibre entre objectivité et subjectivité. En effet, toute interprétation peut être influencée par la perception subjective, en particulier lorsqu'il s'agit de recherches impliquant des êtres humains, tels que les enseignants dans notre cas, qui sont considérés comme des individus autonomes, conscients et réflexifs. En observant plusieurs contextes d'une même activité, nous aspirons à adopter un regard objectif sur la diversité des situations rencontrées dans le métier d'enseignant de français dans les écoles secondaires chinoises. Pour ce faire, nous avons rédigé une grille d'observation et un guide d'entretien afin de nous approprier les objectifs d'études et de recueillir un maximum d'informations nécessaires. Dans le chapitre suivant, nous détaillerons comment nous nous préparons pour la collecte des données statistiques ainsi que pour l'obtention des résultats issus de l'observation de classe et de l'entretien.

5.4 Recueil et traitement des données

5.4.1 Les données statistiques

Israël distingue dans ses études deux définitions de l'archive : « L'une, dans la vie quotidienne, désigne les documents divers rassemblés par une personne ou une famille, à des fins privées le plus généralement. Une deuxième définition, plus institutionnelle, désigne le stockage par une organisation des dossiers et des informations relatifs à son activité passée » (2012 : 168-169). Dans notre thèse, nous faisons plutôt référence à la deuxième définition et nous privilégions les documents officiels pour obtenir des sources fiables. Cependant, étant donné qu'il y a très peu d'études portant sur les situations d'enseignement du français pour le public adolescent chinois, les statistiques proviennent principalement des colloques scientifiques et des enquêtes menées par les éditions FLTRP depuis 2020.

Pendant la période de la COVID-19 et des confinements, les colloques portant sur le plurilinguisme se sont tenus en hybride en Chine, nous permettant ainsi d'y assister en ligne. Les experts de ce domaine ont partagé des informations de première main et leurs perspectives sur la mise en œuvre de la politique du plurilinguisme à l'école primaire et secondaire, ce qui constitue notre point de départ dans la recherche. En plus des colloques nationaux, les ateliers et les formations régionales pour les enseignants de langue du secondaire nous aident également à obtenir des informations de première main sur l'état actuel de l'enseignement des langues telles que le français, le japonais, l'allemand, le russe et l'espagnol.

En 2020 et en 2023, les éditions FLTRP ont publié les résultats de leurs sondages sur le nombre d'établissements et d'apprenants dans l'enseignement des langues vivantes étrangères minoritaires. Grâce à ces données, nous avons pu établir notre liste (voir en annexe 1) répertoriant les noms des établissements offrant des cours de français, les types d'enseignement du français ainsi que leur répartition sur le territoire chinois. De plus, l'Organisation Internationale de la Francophonie (OIF) a publié en 2022 la nouvelle édition de *La langue française dans le monde*, fournissant une présentation générale des situations d'enseignement et d'apprentissage du français en Chine, ce qui s'est également avéré utile pour notre recherche.

En outre, afin de valider et d'enrichir ces données, nous avons également exploité des moteurs de recherche tels que Google et Baidu, ainsi que les réseaux sociaux en Chine, pour entrer en contact avec les responsables pédagogiques et les enseignants du secondaire. Cette expérience

de collaboration avec l'administration et les enseignants nous a permis de mener une pré-enquête sur les manuels utilisés et les défis rencontrés dans la promotion de l'apprentissage du français au niveau secondaire.

Ces dernières années, de nombreux établissements scolaires ont cessé de renouveler leur site officiel et se sont tournés vers les réseaux sociaux tels que Wechat, Tiktok et Xiaohongshu (l'équivalent chinois d'Instagram) pour promouvoir la qualité de leur enseignement, les spécificités et les réussites de leurs diplômés. Ce type de ressource est nouveau et offre une perspective complémentaire sur le contexte étudié. Cependant, il est essentiel d'être vigilant vis-à-vis des informations sur les réseaux sociaux, car celles-ci ont tendance à ne pas refléter entièrement la réalité en raison de la propagande potentielle.

Les conclusions issues de ces données statistiques ont été synthétisées sous forme de graphiques dans le chapitre 4. Pour notre part, nous considérons que ces représentations graphiques offrent une vue globale et visuelle des différentes situations d'enseignement du français dans les établissements secondaires en Chine. De plus, elles servent de base de données pour la conception de l'enquête qualitative et la formulation des hypothèses potentielles.

Comme le soulignent Bugeja-Bloch et Couto : « Les statistiques décrivent les phénomènes sociaux avec moins de finesse, mais elles permettent d'en analyser la fréquence : ce qui est habituel, ce qui s'en écarte » (2021 : 32). Dans notre cas, ces graphiques nous permettent de connaître la proportion de chaque modèle d'enseignement du français au secondaire en Chine, d'identifier les principaux enjeux et de proposer des solutions adaptées.

5.4.2 Observation et transcription des données à l'aide d'ELAN

Dans le cadre de notre recherche, obtenir le consentement pour filmer directement s'avère être un défi constant. Pour pallier cette difficulté, nous avons opté pour une observation indirecte et en extériorité. En d'autres termes, nous n'étions pas physiquement présents sur le terrain pour collecter les données, mais avons mandaté une tierce personne pour filmer les cours et nous les transmettre sous forme audiovisuelle.

Selon notre compréhension, ce mode d'observation de classe est relativement objectif par rapport à d'autres études qui reposent sur des informations rapportées. En effet, nous avons déjà établi des contacts préalables avec certains des enseignants que nous avions étudié grâce à des

observations de leurs cours. Il est important de noter que dans ce dernier cas, l'enregistrement n'a pas été autorisé. Pour trouver la bonne distance et adopter une posture appropriée dans la collecte des données, aucune intervention n'a été effectuée de notre part, il y a donc moins d'influence sur le comportement observé que l'observation participante.

Nous avons utilisé une grille d'observation préétablie pour catégoriser des données spécifiques concernant divers éléments, tels que les méthodes d'enseignement employées, le degré d'implication des élèves, ainsi que les interactions verbales et non verbales en classe.

Pour la transcription de nos données, nous avons opté pour l'utilisation de l'outil logiciel ELAN (EUDICO Linguistic Annotator) pour plusieurs raisons fondamentales. Tout d'abord, ELAN est largement reconnu et utilisé dans le domaine de la linguistique pour sa stabilité, son efficacité et sa polyvalence dans la transcription de la parole en texte. Ensuite, nos corpus de données sont axés sur l'observation en classe, notamment les interactions entre l'enseignant filmé et ses élèves. Grâce à ELAN, nous avons pu classer les échanges verbaux en classe en fonction des interlocuteurs, en les disposant sur une ligne de temps pour une meilleure compréhension. Enfin, ELAN offre une flexibilité précieuse pour répondre à divers objectifs de recherche, ce qui nous permet de réutiliser les données dans d'autres domaines d'étude si nécessaire.

Il convient de noter que la transcription de nos données a été effectuée manuellement, à l'exception des corpus entièrement en mandarin chinois. Bien que la transcription automatique des langues puisse nous faire gagner un temps précieux en évitant le processus laborieux de transcription manuelle de l'audio en texte, il est encore impossible de repérer et de transcrire correctement des paroles qui mêlent plusieurs langues, notamment le chinois, le français et l'anglais.

D'après Rioufreyt, il faut suivre trois règles fondamentales dans la transcription : fidélité, compréhensibilité et respect (2016 : 3). Cela signifie qu'il est interdit de confondre la transcription et l'analyse, ou de trahir les propos de l'interviewé(e). Les données transcrites doivent être compréhensibles pour les lecteurs et les analystes, et le transcripteur n'est en aucun cas autorisé à transcrire certains passages sans l'accord de l'interviewé(e).

Les données recueillies sont organisées à la fois selon l'enseignant(e) observé(e) et en fonction des thématiques prédéfinies, telles que l'annonce du contenu, la transmission des connaissances, la mise en place des activités interactives, ainsi que l'ouverture et la clôture de la séance.

Lorsque les participants s'expriment dans une autre langue que le français, nous transcrivons leurs propos dans la langue originale, puis les traduisons en français. Toutefois, pour les segments longs en chinois, nous avons effectué une traduction directe en français et avons clairement indiqué les passages concernés afin qu'ils soient bien visibles.

En ce qui concerne la convention de transcription, nous nous référons à celle du laboratoire ICAR de l'Université Lyon II (voir l'annexe 2). En plus des actions verbales, nous annotons également les gestes, les regards et les mouvements du corps, ce qui sera utile lors de l'analyse de l'agir professoral dans le chapitre 7.

5.4.3 Entretiens individuels avec les enseignants du secondaire

Selon le « degré de liberté » et « le niveau de profondeur » (Grawitz,1996), il existe trois types d'entretiens de recherche : l'entretien directif, l'entretien semi-directif et l'entretien compréhensif. Dans notre recherche, nous appliquerons principalement les techniques de l'entretien semi-directif, car l'enquêteur peut poser des questions dans l'ordre le plus adapté au discours de l'enquêté à l'aide d'un guide d'entretien thématique. C'est dire que l'enseignant enquêté est invité à s'exprimer librement dans un cadre défini par l'enquêteur.

Dans son cadre d'entretien sur la pensée enseignante, Xue (2016 : 184-186) a divisé la liste des thèmes à aborder en trois grandes parties : l'expérience de vie (expérience en tant qu'apprenant, expérience d'enseignement), les représentations de l'enseignant sur l'institution, les apprenants et le métier d'enseignant, et la compréhension de l'enseignant sur le terme de pensée enseignante. Pour nous, les deux premières parties sont utiles pour suivre les trajectoires professionnelles des enseignants enquêtés et connaître les relations entre enseignants et élèves dans un contexte donné. Quant à la troisième partie, elle consiste à demander à l'enseignant enquêté de réfléchir sur le rôle de la pensée dans les pratiques enseignantes, ce qui correspond plutôt à l'objectif de notre entretien d'auto-confrontation.

Pour notre part, la conception du guide d'entretien est fondée sur nos propres expériences d'enseignement à l'école secondaire et sur les travaux de recherche déjà effectués dans ce domaine. Pour ne pas contraindre le discours de l'enquêteur, nous avons établi une liste de thèmes à aborder sans « questions prérédigées » (Desanti & Cardon, 2010).

Voici les titres de thèmes ci-dessous :

Entretien narratif

– Parcours d'études (diplôme obtenu en Chine ou à l'étranger, niveau de langue, séjour à l'étranger)

– Expériences d'apprentissage des langues (premier contact avec l'anglais ou d'autres langues)

– Savoirs sur la langue (savoirs savants, savoirs divulgués, savoirs d'expertise professionnelle, Beacco, 2010)

– Type d'enseignement du français (*Gaokao*, formation professionnelle, optionnel…)

– Manuels et supports utilisés en classe (manuels universitaires, manuels francophones introduits en Chine, documents authentiques sur internet)

– Habitus didactique (posture d'enseignant, gestion de l'interaction et du temps, déroulement de l'activité…)

– Ensemble de convictions, de croyances, de principes sur les modes d'enseignement (proposé par Cicurel, 2011a, 2011b)

– Contraintes administratives (programme imposé, contenus à suivre…)

– Évaluation des élèves (évaluation normative ou formative, Gaokao ou DELF)

– Motivations des élèves pour l'apprentissage du français

– Débouchés des lycéens (études en Chine ou dans les pays francophones)

– Projet professionnel

Entretien d'auto-confrontation

– Verbalisation de « l'action effective » (ce que l'enseignant enquêté a fait, pensé, perçu et ressenti) (Cahour, 2014 : 155)

– Verbalisation du vécu (aspects sensoriels et émotionnels) (ibid.)

– Relances en écho (l'enquêteur reprend les énoncés précédents de l'enquêté afin d'obtenir des informations plus fines (ibid.)

Ce guide d'entretien, composé de deux parties, ne sert qu'à provoquer l'engagement de l'enquêté. En fonction des besoins, il peut être composé des éléments suivants (Sauvayre, 2013) : consigne, liste de questions ou de thèmes à aborder, zones de prise de notes, frise biographique, court questionnaire après l'entretien. À partir de tout cela, nous avons rédigé une trame d'entretien (voir l'annexe 3), dans le but de rassurer nos enquêtés et de vérifier si nous avons atteint tous nos objectifs à la fin de l'entretien. Notons que les questions préparées ne se sont

pas posées dans un ordre strict pendant l'entretien, de sorte que l'enquêteur puisse revenir à un sujet ou demander de réexpliquer une idée si nécessaire.

D'abord, nous sollicitons l'enseignant interrogé afin qu'il partage son vécu en matière d'apprentissage des langues durant son parcours à l'école secondaire et à l'université, incluant ses différentes formations ainsi que ses interactions avec d'autres enseignants au sein de l'établissement. Ensuite, nous l'invitons à décrire le type d'enseignement du français dans son établissement secondaire. Nous explorons également des aspects tels que le nombre d'élèves, les critères de sélection et les ressources éducatives employées en classe, qu'il s'agisse de manuels de FLE, de cahiers d'exercices ou de documents authentiques. Enfin, en nous appuyant sur ses préoccupations en matière d'enseignement, nous formulons des hypothèses sur sa démarche pédagogique et sa posture d'enseignant.

En outre, si l'enseignant interrogé nous autorise à observer l'un de ses cours, nous l'invitons également à fournir des commentaires sur la conception de ce cours, la gestion de sa classe, ainsi que ses réflexions sur ses actions passées. Cette auto-confrontation vise à justifier ses pratiques en classe en établissant des liens entre la pensée enseignante, les actions professorales et les facteurs contextuels et institutionnels. Même si certains enseignants refusent de nous fournir leur séance filmée, nous pouvons tout de même leur demander de décrire ce qui se passe généralement dans leur classe, comment ils préparent leurs cours et interagissent avec les apprenants, le système d'évaluation et les débouchés des diplômés, etc.

Dans notre thèse, nous avons réalisé un total de dix entretiens individuels en chinois mandarin, dont sept comprennent la verbalisation de leur séance filmée. Dans les chapitres suivants, nous présenterons d'abord les différentes catégories de la posture de nos enseignants enquêtés à partir des données de nos entretiens narratifs. Ensuite, dans la partie consacrée à l'analyse de l'agir professoral, nous montrerons à la fois des extraits des cours transcrits et des extraits des entretiens d'auto-confrontation sous forme de tableaux, afin d'illustrer les actions verbales et non verbales et de dévoiler les liens entre la « dimension cachée » — la pensée enseignante — et l'agir professoral.

Chapitre 6. Diversité du profil professionnel des enseignants et spécificités des établissements

Dans ce chapitre, nous allons fournir une présentation détaillée des profils des enseignants étudiés, ainsi que des établissements scolaires où ils enseignent le français. Rappelons que l'enseignement du FLE dans le secondaire en Chine se résume en quatre catégories générales : français de *Gaokao*, français optionnel, français en formation professionnelle et classes bilingues. Ce qui est commun à toutes ces écoles, c'est qu'elles relèvent toutes du Ministère chinois de l'Éducation. Par conséquent, les enseignants de langue au niveau secondaire sont encouragés à réfléchir sur des enjeux similaires.

6.1 Diversité du profil d'enseignants

En fonction de la catégorie d'établissement ou du type d'enseignement, les enseignants montrent à la fois des différences et des similitudes dans leur pratique professionnelle. Ainsi, dans cette section, nous tentons d'analyser les différents profils des enseignants interrogés en nous basant sur les éléments personnels, institutionnels et contextuels suivants:

- Parcours d'études de l'enseignant(e) : diplôme obtenu ; niveau de français ; séjour dans des pays francophones ;
- Expérience d'apprentissage des langues : langue(s) apprise (s) ; stratégies d'apprentissage ; contact de langues ;
- Posture professionnelle : méthode d'enseignement privilégiée ; documents utilisés ; style professoral ;
- Facteurs contextuels et institutionnels : localisation ; programme scolaire ; référentiel ; contenu d'enseignement ; ressources pédagogiques ; motivation d'apprenants ; formation continue ; promotion professionnelle ;
- Choix d'orientation des parents et des élèves diplômés : universités en Chine ou études dans les pays francophones.

Nous avons mené des entretiens avec un total de dix enseignants du secondaire, parmi lesquels figurent deux hommes et hui femmes, répartis dans neuf villes différentes en Chine. Leur âge

varie de 27 ans à 38 ans, et nous avons observé une augmentation de l'écart d'expérience d'enseignement à mesure que l'âge augmente.

La prédominance de femmes dans notre recherche s'explique par le fait qu'une proportion importante des enseignants du secondaire, notamment dans le domaine des langues, sont des femmes. Pour ceux nés entre le début et le milieu des années 80, l'apprentissage de l'anglais débute généralement dès la première année du collège. De nos jours, l'anglais est enseigné de manière obligatoire à partir de la troisième année de l'école élémentaire dans la plupart des régions de la Chine. Il est à noter que pour la plupart des Chinois, l'anglais est la première, voire la seule langue étrangère. Ainsi, leur premier contact avec le français intervient principalement à l'université, car à l'époque de leur scolarité, il était rare que les écoles secondaires proposent un choix entre plusieurs langues étrangères.

Nous remarquons également que les enseignants étudiés, ayant relativement moins d'expérience dans l'enseignement, détiennent généralement des diplômes universitaires plus élevés. Cela peut s'expliquer par le fait que ces dernières années, la plupart des universités chinoises ont cessé de recruter des enseignants sans diplôme de doctorat. En conséquence, les diplômés de master se tournent vers les écoles secondaires ou primaires s'ils souhaitent travailler en tant que professeur de français. Trois d'entre eux ont effectué un séjour en France dans le cadre de leurs études, que ce soit dans le cadre d'un programme d'échange ou d'un master. Pour les autres, s'ils ont voyagé à l'étranger, c'était souvent pour acquérir une expérience professionnelle ou pour découvrir le monde.

D'une part, les interviewés partagent plusieurs points communs, notamment en ce qui concerne les langues apprises, l'obtention généralement du diplôme de premier cycle universitaire en Chine, les similitudes dans les cultures éducatives et linguistiques, les formations professionnelles suivies, ainsi que la manière dont ils adaptent les ressources pédagogiques en classe. D'autre part, ils démontrent également une diversité dans leurs croyances et leurs pratiques, influencées par des facteurs institutionnels et contextuels. En effet, chaque établissement scolaire possède ses spécificités, ce qui rend difficile leur classification en fonction des simples différences entre les écoles publiques et privées.

Voici ci-dessous un tableau présentant les profils des enseignants interrogés. Nous nous efforcerons de restituer fidèlement leurs réflexions pédagogiques, tout en reflétant équitablement la diversité de leurs opinions. Malgré quelques divergences entre eux, nous

considérons que ce qui les unit avant tout est leur préoccupation commune pour l'avenir de l'enseignement de la langue française au niveau secondaire en Chine.

Figure 8. **– Profils des enseignants enquêtés**

Prénom	Sexe	Âge	Diplôme	Expérience	Localisation	Modèle	Manuel
Paloma	F	38	Licence	13	Lanzhou	Gaokao	Le Nouveau Taxi
Héloïse	F	27	Master	2	Shanghai	professionnel	Le Nouveau Taxi
Hugo	M	32	Master	3	Pékin	bilingue	Adosphère
Clara	F	28	Master	3	Yichang	Gaokao	Le Français
Léa	F	35	Licence	12	Xi'an	international	Non
Zoé	F	35	Licence	13	Taiyuan	Gaokao	Le Français
Diana	F	30	Master	5	Pékin	bilingue	Le Nouveau Taxi
Hélène	F	40	Licence	18	Chengdu	optionnel	Non
Quentin	M	34	Licence	11	Liupanshui	optionnel	Non
Méline	F	28	Master	3	Shenzhen	Gaokao	Le Français

6.2 La posture de l'enseignant à travers les entretiens narratifs

Comme indiqué précédemment, le genre professionnel ou le style professoral désigne un ensemble « de règles tacites qui individualisent les pratiques, les rapportent à des lieux, des époques, des sujets particuliers » (Maingueneau, 1994 : 196). À ce titre, Cicurel (2011a : 166-176) nous a fourni un dispositif permettant de catégoriser les différents genres professionnels sous l'angle de la langue utilisée, de la planification, de l'interaction didactique et de « l'inscription du moi ». Dans une telle perspective, en analysant des obstacles généralement rencontrés par les enseignants de la planification à l'interaction en classe, nous avons la possibilité d'identifier le genre de posture dominante de l'enseignant (e).

À notre avis, les dix enseignants que nous avons interrogés peuvent être regroupés en trois catégories en fonction de leur posture adoptée : enseignants angoissés, enseignants marginalisés et enseignants engagés.

Cicurel a posé la question dans un de ses articles : jusqu'à quel point les actions de l'enseignant (e) pourraient être considérées comme personnelles et singulières ? Après avoir analysé nos entretiens auprès des enseignants chinois de FLE, les facteurs institutionnels et contextuels

jouent certainement des rôles importants sur l'identification du genre professionnel. Cependant, chaque enseignant(e) a son propre parcours éducatif, ses propres talents et ses convictions personnelles sur l'enseignement/apprentissage des langues et des cultures, c'est lui ou elle qui « trouve des manières de résoudre les multiples problèmes que pose l'enseignement » (Cicurel & Cadet, 2013).

6.2.1 Enseignants angoissés

Si nous les nommons « enseignants angoissés », c'est parce que les trois enseignants interviewés partagent des préoccupations et des points de vue similaires. Ils ressentent une pression plus importante dans l'exercice de leur métier, adoptant souvent une attitude plutôt négative envers leur pratique d'enseignement. Le décalage entre leurs convictions personnelles et ce qu'ils appliquent réellement en classe est notable. Concernant l'utilisation des ressources, ils privilégient les documents axés sur la grammaire et le vocabulaire, ce qui reflète l'influence du système d'évaluation sur leurs pratiques pédagogiques.

En outre, ces enseignants expriment leurs inquiétudes quant à la motivation des élèves, des préoccupations principalement liées aux facteurs institutionnels et contextuels. D'une part, l'enseignement de langues comme le français, l'allemand, le japonais ou l'espagnol est souvent utilisé par les établissements scolaires comme une stratégie de promotion, visant à attirer un maximum d'élèves talentueux. D'autre part, du point de vue des parents, la priorité est généralement de choisir pour leurs enfants l'établissement offrant la meilleure éducation et les meilleures opportunités d'apprentissage. Il est donc difficile de convaincre les parents d'accepter de bon gré une école réputée pour l'enseignement des langues, mais mal classée, à moins qu'ils n'aient pas d'autres options.

Lorsque les apprenants ne perçoivent pas les bénéfices attendus de l'apprentissage de la langue vivante moins courante, leur motivation peut diminuer progressivement. Les enseignants se retrouvent alors dans une situation embarrassante et complexe : ils doivent non seulement motiver leurs élèves à s'intéresser à une nouvelle langue, mais aussi les aider à obtenir de meilleures notes au *Gaokao*. Pour de nombreux enseignants du secondaire, cette tâche semble presque impossible, d'autant plus que leur anxiété est amplifiée par la pression exercée par les parents et leur institution.

Le français de *Gaokao* favorise et applique depuis toujours une approche singulière dans les actions des enseignants, puisque l'épreuve de langue étrangère se limite à une seule langue. Autrement dit, le monopole d'une langue étrangère dans l'enseignement secondaire chinois met toute les langues dans une position concurrentielle, il en résulte que le statut de l'anglais s'est renforcé au fils des ans et des réformes, considéré comme unique langue internationale.

Selon notre interprétation, ce système d'évaluation, fondé sur une seule langue étrangère dominante et axé principalement sur l'écrit, joue un rôle central dans l'analyse des entretiens avec les enseignants dits « angoissés ». Il constitue un repère clé pour comprendre leurs préoccupations, car il façonne non seulement leurs pratiques pédagogiques, mais influence également leurs perceptions et attitudes vis-à-vis de l'enseignement.

A. Entretien avec Paloma

Paloma a effectué un stage dans une université privée pendant sa dernière année de Licence. À cette époque, il était encore possible pour les diplômés excellents de Licence d'être embauchés par des universités publiques ou privées classées au dernier rang dans l'enseignement des langues. Au moment où elle s'apprêtait à signer le contrat d'enseignement, les critères de recrutement ont subitement changé, rendant le diplôme de master indispensable pour tous les candidats. Elle a donc dû travailler comme interprète pendant deux ans en Algérie pour une entreprise de construction nationale.

Depuis 2011, Paloma enseigne le français dans un collège public qui propose aux élèves quatre langues étrangères (allemand, français, japonais et russe), en plus de l'anglais. Contrairement à la règle générale en Chine, selon laquelle les écoles primaires et secondaires publiques ne peuvent généralement pas accepter d'élèves résidant en dehors de leur district, ce collège constitue une exception rare. Il est le seul établissement secondaire public du premier cycle dans la ville à avoir le droit de sélectionner ses élèves par le biais d'un examen écrit et d'un entretien individuel.

Chaque année, le bureau de l'éducation local charge cet établissement de sélectionner 200 élèves dans 9 districts de la ville. Une fois admis dans cette école, les élèves sont répartis dans 4 classes de 50 personnes chacune, en fonction de leur premier choix de langue et de leurs notes finales :

> […] généralement, la classe d'allemand est la classe A, la classe de français est la classe B, la classe de japonais est la classe C, et la classe de russe est la classe D. Ces quatre classes sont appelées les classes de langues vivantes étrangères minoritaires, et chaque classe compte environ 50 élèves. Au total, il y a environ 200 élèves, c'est le nombre d'élèves que nous pouvons recruter de manière autonome. (22 : 33 dans l'entretien avec Paloma)

Dans ce contexte, l'anglais n'est plus obligatoire ni prioritaire pour les apprenants des classes de langues vivantes étrangères minoritaires, même si l'école continue de dispenser des cours dans cette langue. La proportion de cours d'anglais diminue progressivement à mesure que les élèves avancent dans l'étude approfondie de leur première langue étrangère. Voici en-dessous sa description sur la répartition des cours:

> Dès la première année, ils ont 7 cours de français et 5 cours d'anglais par semaine. En deuxième année, c'est pareil. En troisième année, le français passe à 8 cours et l'anglais à 4 cours par semaine. (19 : 15 dans l'entretien avec Paloma)

En tant que professeure de français, Paloma exprime ses inquiétudes concernant les incohérences entre ses convictions sur l'enseignement du français et son rôle d'enseignante, d'une part, et les motivations des apprenants ainsi que les objectifs de l'établissement scolaire, d'autre part. Passionnée par la langue et l'enseignement, elle nourrit l'ambition de promouvoir le français dans une région sous-développée de Chine. Elle espère que ses élèves seront admis dans le lycée de langues étrangères où ils poursuivront l'apprentissage du français. Toutefois, au fil du temps, elle perd progressivement son enthousiasme, car la majorité des élèves de sa classe choisissent le français pour des raisons essentiellement extrinsèques. Après trois ans d'études, un grand nombre d'entre eux échouent à être admis dans un lycée de langues étrangères en raison de mauvais résultats au *Zhongkao*, le concours régional d'entrée au lycée. Quant aux élèves qui réussissent brillamment, ils préfèrent intégrer des établissements mieux classés que le lycée de langues étrangères. Cette situation explique l'attitude de plus en plus négative de Paloma envers son métier :

> Oui, notre mission est d'envoyer tous nos élèves au lycée de langues étrangères, on a l'allemand, le français, le japonais et le russe, on souhaite qu'ils puissent être tous admis, mais dans la réalité, un grand nombre d'élèves sont incapables de passer le concours. Bien sûr, on a aussi des élèves excellents, mais ils veulent entrer aux meilleurs lycées de la ville tels que XX et XX. (19 : 40 dans l'entretien avec Paloma)

> La plus grande difficulté est que beaucoup d'élèves viennent sans objectif clair et avec des capacités limitées. Contrairement aux autres villes où les élèves des écoles de langues étrangères sont des élites, nos élèves manquent souvent de motivation et de soutien parental. Ils viennent simplement pour choisir une école. En troisième année, certains élèves abandonnent le français pour l'anglais, ce qui est frustrant pour les enseignants. (42 : 12 dans l'entretien avec Paloma)

> C’est complexe. En termes de salaire, de conciliation avec la vie familiale et des vacances, et compte tenu de la situation économique actuelle, je suis satisfaite. Mais en termes de satisfaction dans mon métier, je suis moins satisfaite. Je me passionne pour cette langue et mon objectif est de la promouvoir dans ma région. Dans la réalité, les élèves et leur avenir me préoccupent, ce qui affecte ma satisfaction professionnelle. (51 : 18 dans l’entretien avec Paloma)

En ce qui concerne la préparation des cours et la sélection des documents pédagogiques, Paloma accorde une attention particulière à l’enseignement de la grammaire et du lexique, bien qu’elle propose régulièrement des activités ludiques, comme l’apprentissage d’une chanson chaque semaine et des jeux de rôle. Le manuel principal qu’elle utilise, *Le Nouveau Taxi*, est souvent critiqué pour sa faible couverture des exercices de grammaire, ce qui pousse Paloma à rechercher des documents et des exercices supplémentaires afin de pallier cette lacune.

En outre, elle partage fréquemment des vidéos sous-titrées en chinois et en français sur Bilibili, une plateforme populaire parmi les jeunes Chinois, comparable à YouTube. Durant ses cours, elle suit généralement un schéma bien établi, influencé par son propre parcours universitaire : elle commence par l’explication du vocabulaire, poursuit avec la grammaire, et termine par l’étude des textes.

> En général, lors des cours, nous commençons par enseigner le vocabulaire. Ensuite, nous faisons une leçon sur la grammaire, et nous intégrons le vocabulaire et la grammaire dans les textes et les passages. Nous structurons les cours en activités pour que les élèves puissent apprendre de manière progressive. (32 : 44 dans l’entretien avec Paloma)

> En première année, nous utilisons principalement "Le Nouveau Taxi". En deuxième année, comme la quantité de pratique doit augmenter, nous imprimons beaucoup d’exercices supplémentaires que nous trouvons en ligne ou dans nos propres livres. Par exemple, en première et deuxième année, nous utilisons "En route" pour les devoirs, avec des livres d’exercices et des manuels de grammaire synchronisés. Pendant l’année scolaire, si nous avons le temps, nous expliquons ces exercices en classe. (33 : 16 dans l’entretien avec Paloma)

Selon notre observation de classe, Paloma adopte effectivement une stratégie répétitive lors de l’enseignement de nouvelles expressions, une approche couramment utilisée dans la méthode directe. Nous constatons que cette répétition systématique est en accord avec les exigences de l’école, où les apprenants doivent passer un examen écrit pour accéder au lycée et y poursuivre l’apprentissage du français. En d’autres termes, le choix de la méthode d’enseignement reflète un compromis entre les convictions personnelles de l’enseignante et les attentes institutionnelles. Sur le long terme, cette situation influence l’état d’esprit de Paloma : bien que

ses pensées et ses actions tendent à s'aligner, elle subit une pression constante, ce qui génère chez elle une certaine anxiété quant aux résultats scolaires de ses élèves.

> Oui, c'est nécessaire. Le professeur lit à haute voix et les élèves répètent. On ne peut pas s'attendre à ce qu'ils comprennent tout en une seule écoute, il faut répéter plusieurs fois pour renforcer leur compréhension et leur application. (09 :53 dans l'entretien avec Paloma)

Paloma est convaincue que la mémorisation d'un grand nombre de vocabulaire et d'expressions est essentielle à la maîtrise de la langue française ainsi qu'à la réussite au concours. Face à des élèves peu motivés et à la pression constante d'améliorer leurs résultats scolaires, elle se trouve limitée et contrainte dans ses pratiques pédagogiques. Ces facteurs l'empêchent d'explorer pleinement des approches plus créatives ou diversifiées, la poussant à adopter des méthodes plus rigides pour répondre aux exigences institutionnelles. Selon elle, la méthode la plus efficace pour y parvenir consiste à répéter ces éléments autant de fois que possible, afin de renforcer la compréhension et encourager leur réutilisation dans différents contextes. Toutefois, comme le constate Puren (2012) :

> Si les activités de mémorisation étaient fort nombreuses (règles de grammaire avec leurs exemples, listes de mots avec leur traduction, textes, …), elles étaient, en raison de l'absence d'intégration didactique, déconnectées de l'activité de production : les formes linguistiques devaient seulement être **restituées** telles quelles (dans la « récitation »), mais n'avaient pas à être disponibles isolément les unes des autres pour un réemploi (ni écrit, ni oral). Il y avait, pourrait-on dire, confusion entre **la reproduction** – comme lorsque l'on récite par cœur une phrase – et **la re–production–** où les formes linguistiques de cette même phrase sont recombinées par **la production d'un nouveau message**. (ibid., 107)

B. Entretien avec Clara

Clara enseigne le français dans un lycée de langues étrangères public depuis trois ans. Après avoir obtenu son diplôme de master en langue et culture françaises, elle aspirait initialement à devenir professeure de français à l'université. Cependant, elle a échoué à l'entretien d'embauche. Étant donné son désir de mener une vie stable et de rester proche de sa famille, elle a finalement accepté un poste d'enseignante au lycée de sa ville natale.

L'établissement secondaire où Clara travaille est classé au dernier rang des lycées d'enseignement général de la ville. Plus précisément, il n'a que le droit d'accueillir les élèves classés entre la 8000e et la 9000e place parmi les 20 000 candidats de la ville. Bien que cette école soit la seule de la ville qui offre un choix de langues étrangères parmi le français, l'espagnol et le japonais, les candidats intéressés par ces langues ne veulent pas prendre le

risque d'être admis dans un lycée de « mauvaise » réputation. En conséquence, la raison principale pour laquelle les élèves choisissent l'apprentissage d'une langue vivante étrangère minoritaire est qu'ils ne veulent pas être admis dans un lycée professionnel, qui est moins valorisé qu'un lycée d'enseignement général. En raison de l'échec au *Zhongkao*, c'est en effet la dernière option qui leur permet d'entrer au lycée d'enseignement général, à condition de passer de l'anglais comme première langue étrangère à une autre langue.

> Nous recrutons presque des élèves qui auraient du mal à entrer au lycée général. Il y a une autre école encore moins bien classée que nous. Je pense que nous prenons des élèves qui se classent autour de la 9000e place. (07 : 57 dans l'entretien avec Clara)

Ces dernières années, le nombre d'apprenants inscrits en français a chuté de manière spectaculaire, avec seulement quatre ou cinq élèves en terminale en 2022. Selon le projet de l'école, l'objectif est d'accueillir plus de trente élèves par langue, soit un total de plus de 90 élèves par promotion.

> […] il y avait très peu d'élèves, quatre ou cinq en tout. Et seulement deux suivaient régulièrement les cours, les autres avaient des problèmes psychologiques ou autres et n'étaient pas souvent présents, mais ils ont quand même passé l'examen. Les deux élèves réguliers ont eu respectivement 115, 120 sur 150. (04 : 31 dans l'entretien avec Clara)

> Oui, mais au cours des deux dernières années, le nombre de candidats inscrits en langues vivantes étrangères minoritaires a soudainement chuté. Une année, seulement cinq personnes ont été admises et sont restées pour étudier. (09 : 21 dans l'entretien avec Clara)

À mesure que le nombre d'apprenants inscrits en français diminue, Clara s'inquiète de plus en plus pour son avenir professionnel. Elle ne fait plus partie du département des relations internationales, qui regroupait autrefois tous les enseignants de langues vivantes étrangères minoritaires de ce lycée. Lorsqu'elle n'a pas de cours, elle doit même s'occuper de tâches administratives. Malgré les bons résultats obtenus par ses élèves l'année précédente, elle n'a jamais reçu de compliments ni de primes. Voici sa description ci-dessous :

> Nous avons eu un gros changement. Avant, nous avions un département international responsable des activités extérieures et de la gestion des enseignements en langues vivantes étrangères minoritaires. Mais ce département a été supprimé avec la nouvelle direction. Maintenant, personne ne s'occupe de nous, nous sommes dispersés. (15 : 12 dans l'entretien avec Clara)

> […] nous sommes répartis dans différents départements, comme le bureau du principal ou le bureau des affaires, pour faire des tâches diverses. Parfois, on nous demande de les aider. (12 : 10 dans l'entretien avec Clara)

> Ce n’est pas obligatoire, mais ils arrivent toujours à nous convaincre, car ils estiment que nous avons moins d’élèves et donc moins de cours. (12 : 24 dans l’entretien avec Clara)

> […] les dirigeants ne pensent pas que nous soyons inactifs. Ils croient simplement que les jeunes devraient en faire plus. (13 : 20 dans l’entretien avec Clara)

> En tant que professeurs de langues vivantes étrangères minoritaires, c’est un peu décevant. Une année, nos élèves de japonais ont très bien réussi, et l’année dernière, ceux de français aussi. Mais l’école ne nous a jamais donné aucune reconnaissance ou encouragement, même un tout petit peu. On n’a donc pas vraiment de motivation. Peu importe que les élèves réussissent bien ou mal, c’est la même chose. (13 : 53 dans l’entretien avec Clara)

> La direction ne semble pas très au courant de notre situation en langues vivantes étrangères minoritaires. Ils se concentrent uniquement sur les résultats du *Gaokao*. Que ce soit en français ou en japonais, les notes de ces matières n'ont qu'un impact limité sur le score global du *Gaokao*. (14 : 53 dans l’entretien avec Clara)

En ce qui concerne la préparation des cours, Clara, à l’instar de Paloma, accorde une priorité à l’enseignement de la grammaire et du vocabulaire. Elle utilise un manuel ancien, mais réputé pour la richesse de ses explications grammaticales, et enseigne une unité par semaine, suivant une méthode similaire à celle de l’université en Chine. Son objectif est que ses élèves atteignent le niveau B1 après deux ans d’apprentissage. La dernière année est entièrement consacrée à la révision des connaissances grammaticales et lexicales en vue du concours national. Selon Clara, étant donné que ses élèves commencent l’apprentissage du français relativement tard, les cours doivent être intensifs et respecter un rythme strict pour suivre le programme.

> En général, je commence par le vocabulaire, puis la grammaire et les textes, et enfin les exercices. C’est à peu près comme ça. (25 : 29 dans l’entretien avec Clara)

> Nous n’avons pas autant d'heures de cours, donc nous atteignons le niveau B1 en deux ans. (26 : 13 dans l’entretien avec Clara)

Clara se sent, d’une part, incapable d’améliorer le niveau de certains de ses apprenants en français, peu importe le rythme de son enseignement. D’autre part, elle éprouve une profonde frustration face au système de promotion et de récompense de son école, qui ne valorise pas suffisamment ses efforts. Voici sa situation décrite ci-dessous :

> En fait, la vitesse d’enseignement ne change pas grand-chose à la réussite des élèves. J’ai enseigné à beaucoup d’élèves, et je pense que ceux qui réussissent bien peuvent suivre, peu importe la vitesse, et ceux qui ont des difficultés ne réussiront pas, même si on ralentit. Je préfère couvrir les bases et laisser plus de temps pour les exercices en terminale. (27 : 18 dans l’entretien avec Clara)

> Nous avons actuellement le niveau de certification de base, le plus bas. Il n'y a pas vraiment de voie de promotion, car nous n'avons pas beaucoup d'opportunités pour obtenir des certificats ou autres distinctions. Tous les professeurs de langues vivantes étrangères minoritaires sont au niveau de base. (18 : 19 dans l'entretien avec Clara).

> On ne peut pas dire qu'ils (les dirigeants de l'école) n'ont aucune exigence. Ils veulent toujours que nous ayons de bons résultats, mais il n'y a pas de système de récompense pour cela. Je pense qu'il n'y en a pas. (16 : 33 dans l'entretien avec Clara)

En effet, Clara n'a pas de plan de carrière précis pour l'avenir. Si les cours de français venaient à être supprimés dans ce lycée, elle envisagerait de se reconvertir dans l'administration et d'abandonner définitivement ses fonctions d'enseignement.

> Je n'ai jamais eu de plan de carrière détaillé et je ne prends pas ce travail très au sérieux. (34 : 21 dans l'entretien avec Clara)

> Je ne suis pas inquiète si les cours de français sont supprimés. (34 : 52 dans l'entretien avec Clara)

> Je pense que l'école continuera à offrir ces cours. Si ce n'est pas le cas, j'irai là où ils ont besoin de moi. Je serais contente de ne plus avoir de cours matinaux et du soir. (34 : 59 dans l'entretien avec Clara)

Face à la diminution du nombre d'apprenants inscrits en langues vivantes étrangères minoritaires et aux résultats décevants au *Gaokao*, l'école envisage de mettre davantage l'accent sur les études à l'étranger. Un nouveau directeur a été nommé pour organiser des conférences visant à sensibiliser les parents et les élèves aux opportunités d'études en France, au Japon et en Espagne. Toutefois, sur le plan de l'enseignement, Clara perd progressivement son enthousiasme, confrontée à la démotivation de ses élèves et à l'indifférence de la direction.

C. Entretien avec Méline

Après avoir obtenu sa licence en Chine, Méline a candidaté un poste d'enseignant de chinois dans un institut de Confucius dans le sud de la France. Par la suite, elle est retournée en Chine où elle a enseigné le français dans une école secondaire à Shenzhen, l'une des plus grandes villes du pays, pendant un an. Après cette expérience, elle a choisi de poursuivre ses études en France et a obtenu un diplôme de Master en didactique du FLE à Sorbonne Université. Une fois son diplôme en poche, elle est retournée travailler dans la même école où elle a obtenu un contrat permanent.

Cet établissement scolaire propose un large éventail de langues étrangères, dont l'anglais, le français, l'allemand, l'espagnol et le japonais. Chaque langue est enseignée dès la première année du collège.

> Oui, il y a le japonais, l'espagnol, le français, l'allemand, en plus de l'anglais. (14 : 58 dans l'entretien avec Méline)

> Pas le russe. Cela pourrait être lié à la situation internationale. Même si les élèves obtenant de bons résultats en russe sont nombreux, nous n'avons pas eu d'élèves en russe depuis deux ans. (15 : 13 dans l'entretien avec Méline)

> Les élèves qui apprennent les langues vivantes étrangères minoritaires commencent au collège, souvent par un examen ou autre. Ils choisissent entre l'anglais et une autre langue. Après trois ans, certains élèves n'ont pas de bonnes habitudes d'apprentissage et leurs résultats chutent. Mais s'ils choisissent une langue vivante étrangère minoritaire, ils peuvent continuer au lycée même si leurs notes ne sont pas suffisantes. Ils peuvent suivre des cours au lycée mais leur dossier scolaire reste dans un programme avec une note d'admission plus basse. (17 : 04 dans l'entretien avec Méline)

Si les apprenants choisissent aujourd'hui le français dans cet établissement, c'est souvent pour des raisons de motivation utilitaire. En d'autres termes, leur objectif principal est de rester dans cette école prestigieuse du collège au lycée ou d'améliorer leur score en langue étrangère au *Gaokao*, plutôt que de réellement développer leurs compétences communicatives dans plusieurs langues.

> Certains élèves veulent juste être dans une bonne école. Ils choisissent une langue vivante étrangère minoritaire car ils savent qu'ils ont un lycée d'accueil même si leurs notes ne sont pas excellentes. Ils peuvent être admis avec des notes un peu plus basses grâce à des politiques spéciales. (18 : 36 dans l'entretien avec Méline)

> On remarque que les élèves d'avant avaient de bons résultats et choisissaient le français par intérêt. Maintenant, ceux que j'ai sont souvent des élèves avec un niveau faible en anglais. Ils abandonnent l'anglais pour essayer de gagner des points au *Gaokao*. (12 : 58 dans l'entretien avec Méline)

Il en résulte que les enseignants de français de cette école devraient redoubler d'efforts pour maintenir de bons résultats. Par exemple, ils organisent plus fréquemment des évaluations et surveillent attentivement leurs élèves dans l'apprentissage du vocabulaire et des textes par cœur. Par conséquent, ils doivent consacrer davantage de temps à la préparation des tests écrits et à la correction des copies au moins une fois par semaine. En plus de cela, ils doivent également planifier leurs cours et envisager leur avancement professionnel.

> […] nous avons beaucoup plus d'examens qu'avant. Notre école organise un test chaque semaine. (46 : 15 dans l'entretien avec Méline)

> Nous partageons généralement les supports de cours. Pour les examens, chaque leçon a un examen correspondant que nous partageons, mais pour d'autres choses, c'est généralement nous-mêmes qui les préparons. (50 : 06 dans l'entretien avec Méline)

> En plus de corriger les devoirs, il y a aussi la préparation des cours et la candidature aux promotions professionnelles. (50 : 31 dans l'entretien avec Méline)

En ce qui concerne la sélection des ressources pédagogiques, Méline s'appuie principalement sur les manuels de FLE rédigés par des spécialistes chinois, bien qu'elle les considère comme monotones et dépassés, notamment pour les niveaux avancés. Pour pallier ces lacunes, elle intègre des documents authentiques dans ses cours. Par exemple, pour les cours de lecture, elle privilégie des articles issus du journal *Le Figaro*, tandis que pour les ressources audiovisuelles, elle se tourne souvent vers *TV5 Monde* ou *YouTube*. D'ailleurs, elle attend toujours la publication d'un nouveau manuel de français, plus en phase avec l'actualité et mieux adapté à ses besoins pédagogiques.

> Je pense que ce serait beaucoup mieux (d'avoir un nouveau manuel). Actuellement, les premiers et deuxièmes tomes du manuel sont assez variés en termes de sujets, mais à partir du troisième tome, c'est principalement de la littérature. Parler de littérature longtemps n'intéresse pas vraiment les élèves, et il y a beaucoup de vocabulaire à mémoriser. Avec un nouveau manuel, plus à jour et proche de l'actualité, il y aurait plus de place pour l'innovation. (53 : 22 dans l'entretien avec Méline)

> Je ne me souviens plus très bien de ce que j'ai appris à la Sorbonne, mais ça a probablement eu une influence indirecte. En tant qu'apprenant de langues, je sais que les matériaux authentiques sont très utiles pour stimuler l'intérêt. Je mets donc l'accent sur cela dans mon enseignement. (54 : 40 dans l'entretien avec Méline)

> Pour les lectures de nouvelles, je vais souvent sur Le Figaro. (55 : 18 dans l'entretien avec Méline)

> Oui, et il y a aussi des ressources sur TV5 Monde. Et je trouve aussi des matériaux sur YouTube. (55 :42 dans l'entretien avec Méline)

Comparée aux deux premières interviewées, Paloma et Clara, Méline se sent moins stressée par les tâches administratives et la promotion professionnelle. Cependant, elle subit tout de même une pression considérable lors de la préparation de ses cours et des tests hebdomadaires, en raison de la baisse des performances de ses apprenants. Par ailleurs, bien que Méline accorde une importance particulière aux documents authentiques, la concurrence intense liée au *Gaokao* l'a contrainte à s'appuyer sur des manuels anciens et à concentrer son enseignement sur l'écrit.

> Le centre de l'enseignement, c'est le contenu du manuel : le vocabulaire, les expressions et la grammaire. (31 : 22 dans l'entretien avec Méline)

> Pour l'oral, le temps de cours est très limité. On a environ 6 heures de cours par semaine. On consacre une à deux heures à la pratique de l'écoute et de l'oral. Pendant le cours, on essaie de faire parler les élèves, mais ce n'est pas suffisant. On a aussi un professeur étranger qui donne des cours supplémentaires, et il y a des sessions de tutorat oral à midi, en tête-à-tête. (31 : 36 dans l'entretien avec Méline)

6.2.2 Enseignants marginalisés

Si les enseignants enquêtés se retrouvent aujourd'hui marginalisés dans leur école, cela résulte généralement d'une transformation progressive de leur rôle. Initialement recrutés pour enseigner le français comme première langue étrangère, certains d'entre eux ont été progressivement marginalisés au fil des années en raison des mauvais résultats des élèves. Le passage du français de LVE-1 obligatoire à une langue vivante optionnelle a certainement influencé leur attitude, leur comportement et leur stratégie d'enseignement. Bien que le français de *Gaokao* soit en concurrence avec l'anglais, il demeure au moins la première langue étrangère pour certains élèves. Toutefois, une fois devenu une langue optionnelle, le français est exclu du système d'évaluation basé sur le concours.

C'est pourquoi nous pouvons observer des émotions telles que l'embarras, la peur, la colère ou l'impuissance à travers les entretiens menés par Mengying Li (2020), une étudiante de master à l'Université des langues étrangères de Canton. Dans son mémoire, il est souvent mentionné que le cours de français optionnel est mal organisé et que le nombre d'heures est loin d'être suffisant pour maîtriser une langue. Par exemple, dans le lycée où elle a effectué son stage, il n'y a qu'un cours par semaine consacré à l'apprentissage du français, généralement programmé le dimanche après-midi. Cela entraîne un oubli rapide des élèves concernant ce qu'ils ont appris dans les cours précédents, obligeant la stagiaire à répéter et à revoir les connaissances antérieures avant de passer à l'étape suivante. De plus, la direction lui demande même de s'occuper d'affaires administratives en dehors de son temps de classe au lieu de la voir « flâner » dans le bureau. Ainsi, elle dispose de peu de temps libre pour préparer ses cours ou réfléchir de manière approfondie à ses pratiques en classe.

Il existe également une certaine controverse concernant le système de rattrapage des cours manqués. En cas d'annulation d'un cours optionnel, il est souvent difficile, voire impossible, de rattraper le retard, ce qui complique la réalisation des objectifs pédagogiques de l'enseignant (e) et l'accomplissement des tâches planifiées. Cette situation peut s'expliquer par la tendance en Chine à accorder la priorité aux matières telles que le chinois mandarin, les mathématiques

et l'anglais, notamment au niveau de l'école secondaire. En revanche, des cours comme la musique, le sport, l'art ou le français optionnel sont considérés comme étant en conflit d'intérêt avec le *Zhongkao* ou le *Gaokao*. Voici un exemple tiré d'un témoignage recueilli auprès d'une enseignante chinoise enseignant le français optionnel :

> Presque tous les élèves dans la classe se sont inscrits aux cours de soutien le soir et le week-end qui ont lieu en dehors de l'établissement secondaire. Quelquefois, leur enseignant a changé le programme, l'élève a donc raté un cours de français. En outre, si au moment du cours de français tombent des événements scolaires, tels que les jeux sportifs, on va annuler directement le cours de français et il ne sera pas rattrapé après. L'école ne me demande pas de redonner les cours manqués aux élèves, mais en général, je vais leur envoyer les documents concernés dans le groupe wechat pour qu'ils puissent étudier individuellement. (ibid.,72)

Dans les entretiens menés auprès des lycéens, nous pouvons voir que ces derniers montrent en effet une indifférence au cours de français optionnel même s'ils sont favorables à l'apprentissage de plusieurs langues dès le secondaire. Comme le constate un lycéen en terminal, l'investissement du temps sur l'apprentissage du français n'apporte pas de bénéfices immédiats car leur objectif principal est d'être admis par les universités chinoises :

> L'anglais et le français n'occupent pas la même place dans nos études, comme vous le savez, nous sommes obligés de passer le *Gaokao* avec une bonne note de l'anglais. Selon moi, l'anglais est la langue étrangère la plus importante, il se trouve au même rang que le chinois. Je pense que seulement les élèves qui ont l'intention de gagner sa vie à l'aide du français peuvent se consacrer totalement à l'apprentissage du français. (ibid.,74-75)

Parmi nos enseignants interrogés, Hélène et Quentin ont tous deux de l'expérience dans l'enseignement du français pour le *Gaokao* et le français optionnel. La transition du modèle de français pour le *Gaokao* vers celui de français en option ne se fait pas du jour au lendemain, et les enseignants concernés se trouvent progressivement marginalisés. Dans cette section, nous allons exposer et interpréter leurs points de vue sur les avantages et les inconvénients du français optionnel au secondaire en Chine, ce qui permet également de comprendre la différence entre la posture d'un enseignant angoissé et celle d'un enseignant marginalisé.

A. Entretien avec Hélène

Hélène est devenue professeure de français dans une école secondaire privée en 2006, une institution pionnière dans ce domaine. L'école où elle enseigne couvre l'enseignement primaire,

le collège et le lycée, et jouit d'une bonne réputation dans la ville de Chengdu. Initialement, l'enseignement du français était orienté vers le *Gaokao*, avec un programme s'étalant sur six ans, couvrant le collège et le lycée. Pendant cette période, aucun cours d'anglais n'était proposé, le français étant la seule langue étrangère enseignée. Cependant, les résultats des élèves étaient moins satisfaisants que prévu, ce qui a eu des répercussions à plus long terme :

> En fait, on commence l'enseignement du français depuis 2006, plusieurs programmes se sont succédé. Tout d'abord, c'était le programme de six ans, c'est-à-dire que les élèves se sont mis à apprendre le français dès la première année du collège, il n'y avait plus de cours d'anglais et ils ont participé au *Gaokao* en français. Avec ce programme, il y avait des conséquences graves : les enfants aujourd'hui sont très internationaux, s'ils n'ont pas de bonnes notes en anglais, surtout pour ceux qui font leurs études supérieures en Chine, leur niveau d'anglais sera trop faible pour passer le CET (College English Test). (01 : 34 dans l'entretien avec Hélène)

Par conséquent, l'école où Hélène travaille a mis en place une réforme en 2013 concernant le programme d'enseignement des langues vivantes étrangères minoritaires telles que le français et l'allemand, réduisant leur durée à trois ans et demi. Plus précisément, les élèves devaient suivre des cours d'anglais pendant les deux premières années, et à partir du dernier semestre du collège, certains d'entre eux pouvaient choisir le français ou l'allemand comme première langue étrangère. Dans ce dernier cas, l'anglais a indubitablement perdu son statut prioritaire. Cependant, cette politique a pris fin quelques années plus tard.

> Ainsi, en 2013, nous avons modifié notre système pour passer à un programme de trois ans et demi. Après le premier semestre de la troisième année du collège, en fonction des résultats en anglais et des résultats globaux des élèves, ils choisissent une langue étrangère. Notre école propose le français et l'allemand comme "langues vivantes étrangères minoritaires". Ils suivent alors trois ans et demi d'études en français ou en allemand, après avoir acquis deux ans et demi de bases en anglais. (2 : 10 dans l'entretien avec Hélène)

> L'objectif de cette réforme était de leur fournir une base en anglais, et puis au bout de trois ans et demi, on souhaitait qu'ils puissent se sentir à l'aise au *Gaokao*. D'ailleurs, pour ceux qui voulaient étudier à l'étranger, leur niveau de français était aussi suffisant. Mais ça a été complètement changé, pourquoi ? Parce que le français de *Gaokao* est loin d'être standard, si on examine les critères d'évaluation et les sujets de l'épreuve, ce n'est pas le même niveau que celui d'anglais. Les résultats étaient quand mêmes satisfaisants par rapport à d'autres écoles dans d'autres villes, parce que nos élèves étaient pas mal. La note moyenne était de 123 ou 124 (sur 150), le problème c'était qu'on avait peu d'élèves ayant dépassé 140, mais il y en avait beaucoup en anglais… Pourquoi on a dû abandonner ce modèle ? Premièrement, c'est lié à la situation internationale, de moins en moins de diplômés lycéens comptent faire leurs études de licence à l'étranger. S'ils n'ont pas envie d'y aller, ils préfèrent passer le *Gaokao* en anglais et continuer des études en Chine […] (03 : 40 dans l'entretien avec Hélène)

À la lumière de ces extraits d'entretiens, il apparaît clairement que le français pour le *Gaokao* ne répond plus aux besoins des apprenants et des établissements secondaires dans la plupart des cas, ce qui souligne la nécessité d'une réforme du programme d'enseignement. Il est à noter que le système d'évaluation demeure inchangé, bien que la durée de l'apprentissage du français ou de l'allemand ait été considérablement réduite de six ans à trois ans et demi. De ce fait, l'apprentissage du français ou de l'allemand se fait toujours au détriment de celui de l'anglais, ce qui pourrait avoir des conséquences graves à long terme.

De plus, comme l'épreuve de français au *Gaokao* n'est pas encore standardisée et structurée, il est jugé plus difficile d'obtenir de très bonnes notes par rapport à celle d'anglais. En outre, comme le souligne Hélène, pour ceux qui comptent continuer leurs études à l'université en Chine, il est préférable de passer l'épreuve de langue en anglais car ils rencontrent moins de restrictions dans la candidature d'admission. Alors quelles solutions alternatives pourraient remplacer le français de *Gaokao* ? Selon nos enquêtes, deux possibilités émergent : le français optionnel et les classes bilingues.

Après l'échec du modèle de français de *Gaokao*, des cours d'initiation en français ont été mis en place par l'école de Hélène. Avec ce nouveau modèle de français optionnel, aucun crédit n'est attribué par l'établissement. Les élèves peuvent suivre des cours de français par curiosité, par plaisir, ou simplement pour éviter le cours de sport. En un mot, les motivations des apprenants pour l'apprentissage du français sont diverses, et ils se sentent en général soulagés en classe de français, puisqu'il n'y a plus d'évaluation normative obligatoire.

> Les élèves semblent contents pendant les cours, mais il n'y a pas beaucoup de retours. C'est une matière optionnelle parmi d'autres, comme le sport ou les activités culturelles. Chaque classe est limitée à vingt élèves. (22 : 02 dans l'entretien avec Hélène)

> […] ils choisissent pour des raisons diverses, parfois ça n'a aucun lien avec l'apprentissage de la langue ni avec l'avenir professionnel, comme ça ils se sentent soulagés et il n'y a pas d'évaluation. De plus, ils sont encore au collège, qui n'ont pas de pression pour le *Gaokao*. La plupart d'entre eux sont intéressés par le français, mais il y a aussi des apprenants, qui ne veulent pas aller dehors pour se faire bronzer, ou qui profitent du cours optionnel pour finir leurs devoirs tranquillement. Les raisons en sont variées. (23 : 16 dans l'entretien avec Hélène)

> Les motivations peuvent être diverses et n'ont pas forcément de lien avec les études futures. C'est moins stressant pour eux, sans pression d'examen. Les cours de français pour le *Gaokao* sont sûrement plus rigoureux. (23 : 55 dans l'entretien avec Hélène)

Dans cette optique, les enseignants manquent aussi de motivation, car il n'y a plus de retour d'information de la part des élèves. Étant donné qu'ils sont débarrassés du stress lié à l'évaluation scolaire et ne se préoccupent plus de l'orientation des diplômés, les enseignants de français optionnel se trouvent en effet dans une situation marginalisée. Toutefois, ils subissent tout de même une pression de la part de l'administration, car ils doivent compenser la baisse de salaire due à la réduction des heures de cours en français en rendant divers services à l'établissement. Hélène explique cette situation comme suit :

> […] il y a beaucoup de pression parce que vous devez faire du travail administratif pour avoir un bon salaire. Sinon, les salaires sont bas et vous devez quand même vivre. (33 : 47 dans l'entretien avec Hélène).

En ce qui concerne la planification du cours optionnel, Hélène reconnaît qu'elle adopte une approche différente de celle utilisée pour préparer ses élèves au *Gaokao*. Son cours se concentre principalement sur des aspects culturels, et lorsqu'elle enseigne la langue, elle privilégie souvent de simples phrases et dialogues à mémoriser. Ainsi, ses tâches de préparation sont moins lourdes, l'objectif étant avant tout de sensibiliser les apprenants à la diversité des cultures et des langues à travers le monde, plutôt que de se focaliser sur des aspects linguistiques complexes. Cependant, cette approche entraîne une différence de niveau : les apprenants préparant le *Gaokao* sont plus performants sur le plan linguistique que ceux inscrits au cours optionnel.

D'ailleurs, plutôt que de consacrer trop de temps à la grammaire, Hélène préfère orienter ses cours vers la préparation des examens DELF A1 et A2, où l'accent est mis sur l'utilisation de la langue dans des situations authentiques. Elle privilégie ainsi une approche plus fonctionnelle de l'enseignement, centrée sur la communication réelle et les compétences linguistiques nécessaires à la réussite de ces examens.

> C'est très différent. Les cours d'intérêt sont purement culturels, avec des notions de base et des dialogues simples à mémoriser. (21 : 18 dans l'entretien avec Hélène)

> Avant, nous nous concentrions principalement sur le *Gaokao* et nous faisions également des préparations pour le DELF scolaire B1. Parfois, pour préparer ces examens, nous recherchions des sujets d'examen spécifiques. Mais maintenant, nous utilisons uniquement un manuel appelé *Le Nouveau Taxi*. Les sujets sont plus proches de la vie des élèves et nous élargissons les connaissances pertinentes à partir de ces sujets. Pour les exercices, auparavant, lorsque nous préparions exclusivement le *Gaokao*, nous faisions beaucoup d'exercices de lecture, de grammaire, de questions à choix multiple. Mais maintenant, nous ne faisons presque plus ces exercices. Nous conservons peut-être la lecture, mais nous ne faisons presque

> plus de grammaire. Nous n'utilisons pas le cahier d'exercices associé car son contenu est dispersé. Nos enseignants créent leurs propres systèmes, avec des listes de vocabulaire, des structures de phrases, etc., adaptés aux examens DELF. Nous choisissons des cahiers d'exercices qui ciblent spécifiquement les examens DELF A1 et A2. (24 : 54 dans l'entretien avec Hélène)

> Oui, nous voulons qu'ils pratiquent surtout l'oral, notamment parce que l'oral est directement évalué dans les examens DELF, contrairement au TCF qui n'évalue pas l'oral. Dans le DELF, l'oral représente 25% de la note. (30 : 05 dans l'entretien avec Hélène)

> Exactement, dans un mode de préparation au *Gaokao*, nous ne mettions pas beaucoup l'accent sur l'oral. Cependant, en se concentrant sur le *Gaokao*, les élèves avaient une meilleure base linguistique globale. (30 : 54 dans l'entretien avec Hélène)

Afin de bien préparer ses cours, Hélène utilise également des ressources authentiques partagées par ses collègues, d'anciens élèves, ou encore des supports en ligne. En fonction du thème à traiter en classe, elle adapte et enrichit son contenu pédagogique en puisant dans une variété de documents, élargissant ainsi son horizon et diversifiant les supports d'apprentissage pour ses apprenants.

> Donc, la plupart de nos ressources viennent de nos collègues qui partagent des documents ou d'anciens élèves qui achètent des documents originaux et que nous scannons et photocopions pour nos élèves. (27 : 50 dans l'entretien avec Hélène)

> Oui, par exemple, ces derniers temps, je me concentre sur les thèmes liés à l'environnement, donc je cherche du matériel sur ce sujet. TV5 MONDE a beaucoup de ressources dans ce domaine. (28 : 26 dans l'entretien avec Hélène)

> […] Parfois, sur Facebook, je trouve un bon article, mais les exercices sont destinés aux enseignants, donc je dois les modifier pour les adapter aux besoins et à la compréhension de mes élèves. (29 : 09 dans l'entretien avec Hélène)

Contrairement aux enseignants « angoissés » par la lourde responsabilité d'améliorer les notes des élèves et frustrés par le manque d'opportunités de promotion professionnelle, Hélène a choisi de se détacher de cette compétition et de profiter simplement de l'enseignement. Cela lui a permis de ressentir relativement moins de pression dans son travail. Cependant, les exigences de la direction de l'école deviennent aujourd'hui de plus en plus strictes, même si les enseignants du français optionnel restent marginalisés au sein de l'établissement.

> Personnellement, je ne suis pas du genre à me mettre la pression, et les promotions ne m'intéressent pas vraiment. J'ai commencé à travailler en 2006, et je n'ai commencé à postuler pour des promotions qu'il y a quelques années. Je n'ai pas envie de postuler pour des postes supérieurs car cela me semble trop compliqué. Je sais qu'obtenir un poste supérieur nécessite une expérience en tant que professeur principal. (39 : 09 dans l'entretien avec Hélène)

> Il y a quelques années, obtenir une promotion était plus simple car il suffisait de suivre une formation continue en ligne. J'ai manqué quelques années car j'étais en train de m'amuser et je n'ai pas participé, c'est pourquoi j'ai obtenu ma promotion de niveau intermédiaire si tard. Maintenant, pour obtenir une promotion de niveau supérieur, il faut attendre cinq ans après avoir obtenu la promotion de niveau intermédiaire. J'ai donc perdu quelques bonnes années. Les exigences sont devenues de plus en plus strictes. (40 : 58 dans l'entretien avec Hélène)

B. Entretien avec Quentin

Après avoir obtenu son diplôme de licence, Quentin a travaillé pendant un an et demi dans un pays africain en tant que vendeur. Toutefois, son intérêt pour l'enseignement l'a amené à retourner en Chine en 2013, où il a rapidement trouvé un poste d'enseignant de FLE dans un lycée de sa ville natale. Il apprécie toujours son travail, qui lui permet de mener une vie stable et de rester proche de sa famille.

Son école est le premier et le seul lycée d'enseignement général de la province du Guizhou à proposer des cours d'allemand, de français, de japonais et de russe aux adolescents, qui figure parmi les meilleurs lycées de la ville selon les classements. Bien qu'il soit généralement rassurant d'enseigner dans un lycée prestigieux, il est constaté que peu de candidats montrent un réel intérêt et postulent pour les classes de langues vivantes étrangères minoritaires dans la réalité. En conséquence, la direction de l'école se trouve contrainte d'accepter les candidats ayant de faibles notes en anglais et leur assure que l'apprentissage d'une nouvelle langue autre que l'anglais pourrait leur ouvrir de nouvelles opportunités pour le *Gaokao*.

Pour Quentin, cette politique visant à attirer davantage de candidats vers les langues vivantes étrangères moins courantes va à l'encontre de la logique et de la nature des choses :

> L'école ne prend pas en compte les notes de l'anglais lors de la sélection des candidats, ce n'est pas logique et scientifique. Si tu n'arrivais pas à maîtriser une langue simple comme l'anglais, comment pourrais-tu maîtriser les langues encore plus difficiles comme l'allemand ou le français ? En plus, comme on ne connaît pas le style d'apprentissage adopté par l'apprenant, il y en a quelques-uns qui n'aiment pas du tout l'apprentissage de la langue, peu importe laquelle. (08: 07 dans l'entretien avec Quentin)

Selon ce que constate Quentin, il existe trois raisons principales pour lesquelles il est difficile de promouvoir le français dans son établissement. Tout d'abord, la plupart de ses apprenants ne montrent pas d'intérêt particulier pour la langue française, car ils éprouvent beaucoup plus de difficultés à maîtriser la grammaire française. Au bout de trois ans de cours intensifs, ils ont tout de même de mauvaises notes à l'épreuve de français du *Gaokao*. Ensuite, il manque de

ressources pédagogiques pour le secondaire, pour collecter un maximum d'exercices, il doit recourir à des cahiers d'exercices pour les étudiants ou les adultes en mobilité internationale. Enfin, il paraît moins difficile d'obtenir de bonnes notes à l'épreuve de japonais qu'à celle de français ou d'allemand puisque le japonais est langagièrement et culturellement plus proche du chinois.

En outre, la situation s'est aggravée en raison du changement de direction au sein de son école. Il y a quelques années, le nouveau directeur a pris la décision d'augmenter le nombre d'apprenants en japonais, ce qui a conduit à une diminution du nombre d'élèves inscrits en français et en allemand. Les enseignants de langues telles que le français ou l'allemand se retrouvent alors face à un choix difficile : préparer leur reconversion pour enseigner l'anglais, ou accepter leur marginalisation et assumer des tâches administratives pour justifier leur utilité au sein de l'établissement.

> […] l'école a proposé de fermer ses portes, car elle cherchait à devenir un lycée démonstratif de premier ordre et devait atteindre un taux d'admission à l'université de plus de 60%. Par conséquent, elle a décidé de ne conserver que le japonais. C'était la décision, conserver uniquement le japonais. (25 : 53 dans l'entretien avec Quentin)

Après un an de préparation en secret, Quentin a réussi le concours de reconversion professionnelle et est devenu professeur d'anglais de son lycée. Contrairement à certains de ses collègues, il refuse d'être marginalisé et mis à l'écart dans le domaine de l'enseignement. Il explique son choix de la manière suivante :

> J'ai eu les certificats d'enseignement du français et de l'anglais, correspondant aux critères de l'enseignement de l'anglais. J'ai parlé à la direction, j'étais à ce moment-là sans espoir, parce qu'il ne me restait que 4 élèves. Pour la promotion précédente, j'en étais très fier, mais avec cette promotion, l'effectif de la classe a été réduit de 20 à 4. Du coup, j'ai dit à ces 4 élèves que le français était très difficile à apprendre. Il y a plein de documents en anglais, ça c'est très important, ensuite, si vous voulez continuer les études en master dans l'avenir, l'anglais est indispensable. Si tu n'apprends pas l'anglais maintenant, tu devras le reprendre à la fac. Un an après, j'ai avoué à la direction que j'avais enseigné l'anglais non le français en classe, le vice-directeur de l'école m'a convoqué dans son bureau, il me demandait si j'avais le certificat de l'enseignement de l'anglais, j'ai répondu oui et je le lui ai montré. Il m'a conseillé d'observer un semestre de cours d'un collègue d'anglais, à la fin du semestre, j'ai obtenu l'avis favorable, ça ne suffisait pas en fait, il fallait aussi avoir de bons résultats dans l'enseignement. J'ai eu deux classes dont les élèves étaient au début peu performants en anglais, ils se sont progressés très vite finalement. (20 : 51 dans l'entretien avec Quentin)

En 2020, le programme d'enseignement du français de *Gaokao* a été définitivement abandonné par la direction de l'école en raison des mauvais résultats des élèves. À partir de ce moment-là,

la seule possibilité qui reste pour les enseignants de FLE est d'offrir des cours de français optionnel. Les deux autres collègues de Quentin ont été encouragées à dispenser des cours d'initiation en français en option ou à s'occuper de certaines tâches administratives. Dans cette situation, elles sont marginalisées et mises à l'écart par leur établissement, car le français n'est plus inclus dans l'examen de *Gaokao* et les élèves considèrent désormais l'anglais comme leur première langue.

En outre, les élèves chinois de cette école ne sont pas très attentifs aux cours optionnels qui ne sont évalués que par des crédits. Voici comment Quentin décrit la situation actuelle de l'enseignement du français optionnel dans son lycée :

> Il y en a trois, deux enseignantes et moi, j'enseigne l'anglais maintenant, une de mes collèges donnent des cours d'initiation, l'autre traite des affaires administratives. Dans notre école, si tu n'as pas assez de cours à donner, tu dois travailler dans l'administration, sinon tu n'auras pas le même salaire que d'autres collègues. (02 : 45 dans l'entretien avec Quentin)
>
> […] si les heures de cours ne sont pas suffisantes, nous devons faire du travail administratif. (3 : 19 dans l'entretien avec Quentin)
>
> Les enseignantes de français qui ont été transférées pour enseigner des cours optionnels apprécient cela, elles aiment enseigner ce type de contenu. Mais en plus de cela, elles doivent aussi rester au bureau parce que la direction trouve qu'elles sont très compétentes pour la prise de photos et la rédaction d'articles. Même si leurs heures de cours sont remplies, elles ne sont pas autorisées à partir du bureau. (37 : 27 dans l'entretien avec Quentin)

De ces extraits ci-dessus, nous pouvons constater que les collègues de Quentin ne sont plus uniquement responsables des tâches pédagogiques. Elles sont sollicitées par la direction ou divers services administratifs pour accomplir des tâches telles que la prise de photos et la rédaction d'articles pour le site officiel de l'établissement. Dans ce cas, elles assument à la fois des rôles d'enseignants et d'employés administratifs. Aux yeux de la direction de l'école, elles sont davantage perçues comme des personnels administratifs, car elles ne sont plus autorisées à quitter le bureau après l'accomplissement de leurs tâches pédagogiques, contrairement aux autres enseignants.

6.2.3 Enseignants engagés

Selon notre analyse, les enseignants « engagés » sont ceux qui adoptent une posture active dans leur enseignement, c'est-à-dire qu'ils ne placent pas la motivation des élèves, le *Gaokao* et l'orientation des diplômés au centre de leurs préoccupations professionnelles.

Ce groupe d'enseignants du secondaire s'investit pleinement dans leur travail, se satisfait des résultats scolaires de leurs élèves et cherche à réduire les tâches administratives inutiles. Ils ne craignent pas de perdre leur emploi ni d'être marginalisés en raison des changements de direction, et ils jouissent d'une plus grande liberté dans la mise en œuvre des réformes éducatives par rapport à d'autres enseignants interrogés. Cela explique également pourquoi ils sont plutôt satisfaits de leur travail et présentent un taux de démission relativement bas.

A. Entretien avec Héloïse

Héloïse enseigne dans un lycée professionnel à Shanghai et dispense des cours de français dans la spécialité « Français des affaires ». Son école propose trois parcours différents : le parcours 3+2 (3 ans de lycée professionnel et 2 ans de licence professionnelle), le parcours 3+3 (3 ans de lycée professionnel et 3 ans de licence), ou simplement 3 ans de lycée professionnel.

Les deux premiers parcours exigent que les élèves suivent consécutivement 5 ou 6 ans de cours de français pour obtenir deux diplômes, à savoir le diplôme de lycée professionnel et celui de Licence. En pratique, le lycée professionnel assure les cours de niveau débutant, et l'université partenaire prend le relais à partir du niveau intermédiaire. Après 3 ans d'études au lycée professionnel, les élèves passent un concours universitaire, et en cas d'échec, ils doivent soit se rattraper, soit redoubler.

Selon Héloïse, la principale différence entre ces trois parcours réside dans la motivation des apprenants à étudier le français. Pour les apprenants suivant des cours de français jusqu'à l'obtention de la Licence, comme c'est le cas pour les parcours 3+2 ou 3+3, ils doivent investir beaucoup de temps et d'efforts pour maîtriser la langue française. Si un apprenant abandonne ses études pendant ces cinq ou six années, il ne recevra ni le diplôme de fin d'études secondaires ni celui de Licence, même si son cursus au lycée professionnel est terminé. Ainsi, la maîtrise du français est considérée comme un élément essentiel de la réussite au niveau de l'enseignement secondaire et supérieur.

> C'est en fait une coopération entre les lycées professionnels et les établissements de niveau supérieur. Donc, après avoir terminé les trois ans au lycée professionnel, tu passes ensuite deux ans dans une école

> spécialisée ou trois ans dans une université. Une fois que tu as terminé les deux cycles, tu obtiens deux diplômes : ton diplôme de lycée professionnel et celui de l'université ou de l'école spécialisée (licence professionnelle). Voilà comment ça fonctionne. (13 : 40 dans l'entretien avec Héloïse)

En revanche, pour ceux qui terminent leurs études en trois ans et reçoivent seulement un diplôme de fin d'études secondaires (diplôme de lycée professionnel), le français est enseigné comme une option pour répondre aux besoins du marché du travail. Étant donné que la valeur des diplômes diminue en Chine, la plupart des diplômés de ce parcours poursuivent leurs études, soit en Chine, soit dans des pays étrangers. Dans ce cas, ils doivent passer le *Gaokao* professionnel, généralement organisé au printemps. Les examens comprennent des épreuves telles que le chinois mandarin, les mathématiques et l'anglais, auxquelles s'ajoute l'obligation du français des affaires uniquement pour ceux qui se destinent aux études dans le domaine du commerce international. En comparaison avec les lycées d'enseignement général, la difficulté des examens est considérablement réduite.

> Après ces trois années en lycée professionnel, on leur donne un diplôme de fin d'études, donc ils obtiennent l'équivalent d'un diplôme de lycée professionnel. En général, dans notre école, comme on est à Shanghai, la plupart des élèves choisissent de continuer leurs études. Il y en a très peu qui s'arrêtent après avoir obtenu leur diplôme de lycée pro et qui vont directement travailler. Ensuite, en général, ils se divisent en deux groupes. Certains restent en Chine et passent le *Gaokao* professionnel. Ils choisissent en fonction de leurs préférences ou de leurs résultats et passent des concours pour d'autres écoles. Mais en général, ils intègrent surtout des universités de deuxième catégorie, très rarement des universités de première catégorie. Donc, soit ils vont dans une université de deuxième ou troisième catégorie, soit ils choisissent de partir à l'étranger. Pour les élèves de français, ils vont souvent dans des écoles de commerce en France. Il y en a aussi quelques-uns qui partent dans d'autres pays, comme au Japon ou en Corée du Sud, mais c'est très rare. La plupart des élèves de français partent en France. (12 : 17 dans l'entretien avec Héloïse)

Par conséquent, Héloïse adapte le contenu de ses cours en fonction des différents parcours. Pour les élèves inscrits dans le cursus de trois ans, elle tend à réduire la difficulté et à être moins exigeante quant à leurs performances. Elle explique cela de la manière suivante :

> La plupart de nos programmes sont en effet pareils, ce qui est différent, c'est le contenu de chaque cours, les élèves du parcours de 3 ans sont moins performants, certains d'entre eux ne veulent plus apprendre le français au bout d'un moment, ou ils veulent postuler à une autre spécialité après être diplômés. Il arrive que l'on baisse la difficulté lors de la planification des cours. (13 : 57 dans l'entretien avec Héloïse)

Étant donné que la plupart des élèves inscrits dans cet établissement travaillent avec rigueur, Héloïse exprime une certaine satisfaction quant à son enseignement et à ses élèves. Bien qu'elle ressente parfois de la frustration face à l'incapacité de faire progresser certains apprenants, elle

ne regrette ni son choix de métier ni celui de travailler dans cet établissement, se montrant globalement satisfaite de sa situation professionnelle. Par ailleurs, sa pression provient principalement de la gestion de classe, en raison des attentes élevées des parents, ainsi que des tâches administratives qu'elle doit accomplir.

> Du point de vue de l'enseignement, je suis satisfaite de mon boulot, excepté quelques élèves qui ne font pas d'efforts dans leurs études, je peux le voir à travers les résultats, deux ou trois par classe comme ça, je me sens parfois frustrée de mon incapacité. Mais je suis fière d'eux dans l'ensemble, ils sont dynamiques. Ce dont je ne suis pas satisfaite n'a rien à voir avec l'enseignement. (18 : 40 dans l'entretien avec Héloïse)

> Ma pression vient principalement de la gestion des élèves. En ce qui concerne les cours, ça va plutôt bien parce que c'est ma spécialité et j'ai fait plusieurs stages, donc j'ai déjà de l'expérience en enseignement, et je trouve ça plutôt correct. Mais la gestion des élèves, je trouve cela assez difficile. Premièrement, ici à Shanghai, les parents, je ne sais pas si je peux dire ça, mais ils ont des attentes assez élevées. Peu importe ce que fait l'enseignant en classe ou sa méthode d'enseignement, les parents ont souvent leurs propres opinions, et ils viennent souvent voir le professeur. C'est un problème assez important. Deuxièmement, il y a aussi les affaires administratives de l'école elle-même, surtout parce qu'il s'agit d'une école publique. On ne peut pas éviter les tâches administratives, et la principale pression vient de ces deux aspects. En réalité, l'enseignement du français, ça va encore. (19 : 40 dans l'entretien avec Héloïse)

La majorité des élèves de ce lycée sont motivés et s'investissent dans l'apprentissage de la langue française, craignant de ne pas obtenir les diplômes du secondaire et de l'université après 5 ou 6 ans d'études. Notons que beaucoup d'entre eux se voient refuser l'accès aux lycées d'enseignement général, non pas en raison de leurs performances au concours, mais parce qu'ils ne sont pas considérés comme des résidents locaux de Shanghai.

D'ailleurs, étant donné qu'il s'agit d'une filière professionnelle dans l'enseignement du FLE, Héloïse utilise une variété de ressources pédagogiques telles que des chansons, des jeux et des extraits vidéo. Son objectif est de permettre à ses élèves d'acquérir des connaissances et des compétences dans le domaine du commerce international. Elle-même a été marquée par ses professeurs de français lorsqu'elle suivait ses études de Licence en Chine. C'est en poursuivant ses études en France qu'elle a pu élargir ses perspectives en matière de didactique des langues et des cultures. De retour en Chine, elle a choisi d'adopter une approche différente :

> Mes professeurs de français à l'époque ne nous aidaient pas beaucoup dans les études, ils nous laissaient voler de nos propres ailes. Mais aujourd'hui avec nos apprenants, comme ils manquent d'autonomie, il faut être derrière leur dos comme s'ils étudiaient l'anglais au collège ou au lycée d'enseignement général, nous sommes sévères envers eux, parfois nous les forçons à mémoriser du vocabulaire et à réciter des textes. (02 : 57 dans l'entretien avec Héloïse)

> Je donne de l'importance aux activités en classe, parce que je trouve inutile de les faire apprendre par cœur. Nous concevons quelques jeux ou activités pour qu'ils maîtrisent des connaissance en jouant. (3 : 34 dans l'entretien avec Héloïse)

> Moi, je cherche souvent des documents sur des sites étrangers, par exemple, des jeux pour faire parler les élèves ou des documents audiovisuels, je préfère ça. (17 : 02 dans l'entretien avec Héloïse).

> Des activités pour apprendre la conjugaison, des petits jeux pour remplir des lacunes, des illustrations, des chansons sur les verbes par les youtubeurs, je m'en sers parfois, parce que c'est moins ennuyeux pour eux de réciter comme ça. (17 : 25 dans l'entretien avec Héloïse)

À travers ses déclarations, nous pouvons observer comment Héloïse planifie et conduit ses cours. D'une part, elle s'investit dans son travail et déploie des efforts pour améliorer les résultats d'apprentissage de ses élèves, même si cela implique parfois de les pousser à mémoriser du vocabulaire et à réciter des textes. D'autre part, elle remet en question l'efficacité de la méthodologie traditionnelle pour stimuler la motivation des élèves en situation d'apprentissage. Ainsi, elle privilégie l'utilisation de jeux pour encourager la participation des élèves et fait appel à des documents audiovisuels pour rendre les cours plus dynamiques. De plus, il est clair que le métier d'enseignante dans un lycée professionnel lui convient parfaitement, et elle aborde son avenir professionnel avec optimisme.

Selon notre analyse, sa posture correspond à ce que Bronckart (2004) définit comme « active », caractérisée par « son engagement à exercer son action sur les choses, à réaliser des objectifs » (cité par Cicurel, 2011a : 179). Cette attitude peut être influencée par le contexte institutionnel dans lequel elle exerce son métier :

> La direction de notre école s'intéresse surtout aux compétitions, parce qu'il y a beaucoup d'activités culturelles à Shanghai, par exemple, cette année, on célébrera le 60e anniversaire de l'établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France, il y aura plein d'activités organisées par la mairie de Shanghai ou le consulat de France. On encourage les enseignants et les apprenants à y participer en offrant une prime exceptionnelle. D'ailleurs, notre école évalue les acquis des apprenants par le taux de réussite au DELF scolaire, qui a lieu à l'intérieur de notre établissement, du coup, presque tous nos élèves y participent, même s'ils ont un niveau B1 dans la plupart des cas. (22 : 21 dans l'entretien avec Héloïse)

Il est plausible que la posture active de Héloïse dans son enseignement soit en partie influencée par le modèle du français en formation professionnelle qu'elle enseigne. La motivation des apprenants à obtenir deux diplômes successifs constitue un puissant moteur pour leur engagement dans l'apprentissage. Dans ce contexte, sa principale préoccupation est d'offrir un enseignement dynamique qui tient compte de la diversité des profils d'apprentissage de ses élèves. Pour cela, elle utilise une variété de ressources pédagogiques afin de s'adapter aux

besoins et aux préférences individuels de chacun. De plus, le fait que son institution n'exerce pas une pression excessive sur l'enseignement, notamment en raison du système d'évaluation basé sur le DELF scolaire plutôt que sur le *Gaokao*, peut également contribuer à sa posture active. Cela lui offre une certaine liberté pédagogique et lui permet de se concentrer davantage sur les besoins réels de ses apprenants, favorisant ainsi son engagement dans son travail.

Selon nos constatations, cette formation professionnelle souligne l'importance de la maîtrise à la fois de l'anglais et du français. La seule différence est que l'anglais est une des matières apprises par tous les apprenants du lycée professionnel, tandis que le français n'est obligatoire que pour ceux de la spécialité « Français des affaires ». Dans ce dernier cas, les cours de français font partie intégrante du FOS (français sur objectif spécifique), car l'orientation des diplômés est vers le domaine du commerce international.

B. Entretien avec Hugo

Hugo a commencé sa carrière dans l'enseignement du français en 2021. Il travaille dans une école privée en banlieue de Pékin, qui propose des programmes pour le primaire, le collège et le lycée. De nombreux élèves de cette école sont confrontés à la situation où leurs parents ne possèdent pas le *Hukou* de Pékin, ce qui les oblige à retourner dans la ville d'origine de leurs parents pour passer le *Gaokao*, même s'ils sont nés et vivent à Pékin. Pour ces élèves, étudier à l'étranger à partir du lycée ou de l'université est donc une option attrayante.

Dans ce contexte, l'école offre une grande variété de langues ainsi que des cours optionnels sur des sujets tels que la culture, l'économie et l'art. Ces options visent non seulement à préparer les élèves à intégrer des universités étrangères, mais aussi à élargir leur horizon et à les préparer à une perspective internationale.

> Dans notre lycée, c'est comme ça, nos élèves ne passent quasiment pas le *Gaokao*, ils ne participent pas du tout à cet examen. (15 : 58 dans l'entretien avec Hugo)

> Parce qu'à Pékin, il y a beaucoup d'enfants qui étudient ici, mais ne veulent pas passer l'examen dans leur région d'origine. Si on suit le lieu de résidence enregistré, ils devraient retourner dans leur province d'origine pour passer l'examen d'entrée à l'université, et avec le nombre de places disponibles, ils n'ont pratiquement aucune chance. Après avoir fait leur lycée à Pékin, s'ils passent l'examen ailleurs, ils ont très peu de chances de réussir. Certains parents ont donc pensé à une autre solution : les inscrire dans des écoles privées avec des programmes internationaux. Dans notre école, les élèves n'ont pas la pression du *Gaokao*, donc apprendre le français leur est utile. Par exemple, dans les lycées aux États-Unis ou au

> Canada, les systèmes incluent souvent une deuxième langue étrangère. Apprendre le français devient ainsi un choix très utile, ce n'est pas un cours sans intérêt. (16 : 50 dans l'entretien avec Hugo)
>
> On propose beaucoup de cours optionnels, comme l'économie, des introductions aux cultures du monde, ou encore des cours d'art, par exemple sur l'art moderne. Ce sont des cours que, normalement, on ne choisit qu'à l'université, mais là, ils sont proposés au lycée, et les élèves peuvent les suivre en option. (15 : 32 dans l'entretien avec Hugo)

Dès la première année du collège, les élèves doivent choisir une langue étrangère supplémentaire parmi le français, l'allemand ou le japonais, en plus de l'anglais. Ils suivent cinq heures de cours par semaine dans la langue choisie jusqu'à la dernière année du collège, où le cours devient optionnel. Cependant, la majorité des élèves choisissent de continuer à étudier cette deuxième langue étrangère. Ceux qui décident d'arrêter se tournent généralement vers d'autres matières qui les intéressent davantage.

D'ailleurs, les enseignants de cet établissement scolaire bénéficient d'une grande liberté dans le choix des manuels et dans les méthodes d'évaluation. Par exemple, Hugo utilise un manuel de FLE publié en France, conçu pour les adolescents et recommandé par l'Alliance Française de Pékin, bien qu'il n'ait pas encore été adapté au marché chinois.

> Dans ma classe actuelle, j'ai suivi les élèves depuis la 7e année (première année du collège). Au début, ils étaient une quinzaine, mais maintenant, en 9e année (dernière année du collège), le cours de français devient une option pour eux, et il ne reste que 12 élèves. (20 : 21 dans l'entretien avec Hugo).
>
> En 7e année, c'était un cours obligatoire avec 5 heures par semaine. Maintenant, en 9e année, c'est devenu un cours optionnel avec 4 heures par semaine. Certains élèves, dont les objectifs ne sont pas de maîtriser parfaitement la langue, utilisent le temps de 9e année pour explorer d'autres matières qui les intéressent et se préparer pour leurs futures candidatures universitaires. Ils ont donc choisi de passer du cours obligatoire au cours optionnel. (20 : 58 dans l'entretien avec Hugo)
>
> Pour les collégiens, j'ai choisi le manuel *Le français pour les ados*, c'est un manuel rédigé par les spécialistes chinois, mais c'est incomplet, il n'y a que deux tomes. Quand ils sont entrés au lycée, en fait même pendant la dernière année du collège, ces deux tomes sont déjà insuffisants. J'ai donc utilisé le manuel français *Adosphère* dans ma classe. On ne leur demande pas de l'acheter, c'est interdit, du coup, j'ai imprimé ou transformé les ressources en fiche pédagogique de l'élève. (29 : 30 dans l'entretien avec Hugo)

En plus de cela, Hugo se réfère également à des ressources sur internet. Par exemple, il consulte souvent des sites tels que *Le Point du FLE* et *TV5 Monde* pour animer sa classe ou trouver des exercices de production orale. Étant basé à Pékin, il peut également accéder à des ressources disponibles à l'Institut français et s'inscrire à des séminaires ou des formations en didactique

du FLE. Au cours de l'entretien, il a exprimé le souhait de candidater pour la bourse de stage pédagogique d'été 2024. Cette formation s'adresse aux enseignants de français dans les établissements de niveaux maternelle, primaire, secondaire ou universitaire durant l'année scolaire 2023-2024. Elle se déroule en France et est prise en charge par l'Ambassade de France en Chine.

N'ayant pas de préoccupations concernant la motivation des apprenants ni la préparation à l'épreuve du *Gaokao*, Hugo peut se concentrer pleinement sur ses cours et réfléchir aux méthodologies d'enseignement. Il est investi dans son métier et en est satisfait :

> Je n'ai pas peur de la répétition, ce dont j'ai besoin, ce sont plutôt des théories liées aux méthodologies d'enseignement, je n'ai personne à qui je peux demander conseil, je cherche moi-même les méthodes adaptées et les mets en pratique… Parfois je me demande si j'enseigne avec une méthode inefficace, si cela va durer toute ma vie sans obtenir de résultats. (34 : 22 dans l'entretien avec Hugo)

C. Entretiens avec Diana

Comme Hugo, Diana travaille également dans une école privée à Pékin. Son premier contact avec le français a eu lieu lors de sa Licence. Pendant sa dernière année de Licence, elle a participé à un programme d'échange en France pendant six mois. Grâce à cette expérience, elle a réussi à être admise en Master de didactique des langues dans une université à Paris.

Après son retour en Chine, Diana a immédiatement signé un contrat d'enseignement avec une école privée dans la capitale, qui couvre les niveaux de l'école maternelle, du primaire, du collège et du lycée. Elle est chargée de donner des cours de français aux collégiens dès leur première année.

> On a 6 cours par semaine pour les collégiens de la première année, pareil pour la deuxième année, à partir de la troisième année, c'est réduit à 4 ou 5. Un professeur natif est chargé de la production orale. Notre école comporte le plus de langues étrangères à Pékin, l'équipe pédagogique dont les membres sont relativement plus nombreux, l'apprentissage de la langue vivante étrangère minoritaire est aussi important que celui de l'anglais. (17 : 26 dans l'entretien avec Diana)

> Nos élèves passent le DELF B1 ou A2 au bout de deux ans d'études, depuis le premier ou le deuxième semestre de la deuxième année du collège, ils commencent à préparer, on leur donne des cahiers d'exercices du DELF. Ainsi, on a un emploi du temps très chargé les deux premières années. (14 : 54 dans l'entretien avec Diana)

Si l'école de Diana insiste sur l'enseignement de plusieurs langues vivantes étrangères dès le primaire, c'est parce que les élèves inscrits et leurs parents comprennent que la maîtrise de plusieurs langues offre plus d'opportunités à l'avenir, notamment lors de la demande d'admission à des universités occidentales. Cela est particulièrement pertinent pour ceux qui sont exclus du système d'évaluation du *Gaokao* en raison des restrictions dans les grandes villes chinoises telles que Pékin et Shanghai.

De plus, cette école est la seule institution privée à Pékin qui offre l'enseignement de deux langues étrangères (anglais et une langue au choix parmi le français, le japonais, l'allemand, l'espagnol, le russe) de manière obligatoire, de la dernière année du primaire jusqu'à la fin du lycée, soit sur une durée de sept ans. En plus des langues vivantes étrangères, cette école propose même des cours d'initiation au latin. Par conséquent, cette institution attire également certains élèves « locaux » qui souhaitent postuler à des universités à l'étranger, malgré le classement généralement inférieur des lycées privés par rapport aux lycées publics.

> Notre établissement propose l'éventail linguistique le plus complet. En plus de l'anglais, nous offrons des langues pour le *Gaokao* telles que le français, l'espagnol, l'allemand, le japonais et le russe. Nous avons même des cours optionnels de coréen, d'italien et de latin. Notre école compte certainement le plus grand nombre de professeurs de langues vivantes étrangères minoritaires, avec environ 3 à 4 enseignants pour chaque langue, ce qui est assez considérable. Dans d'autres établissements que je connais, ils ont généralement 1 ou 2 enseignants par langue, ou parfois ils n'offrent que le français avec 2 ou 3 professeurs. Cela s'explique par le fait que, par le passé, nous avons vraiment mis l'accent sur les langues étrangères, en particulier l'enseignement combiné de l'anglais et des langues vivantes étrangères minoritaires. Ainsi, le nombre d'heures de cours de français était le même que celui de l'anglais, avec 6 heures de cours par semaine. (17 : 26 dans l'entretien avec Diana)

À Pékin, les jeunes collégiens ou lycéens ressentent relativement moins de pression scolaire par rapport à d'autres villes de la province. En d'autres termes, entrer à l'université en Chine n'est pas considéré comme une mission difficile pour un grand nombre d'entre eux. Cela explique aussi pourquoi ils persistent dans l'apprentissage des langues vivantes étrangères moins courantes, même si cela n'apporte pas d'avantages immédiats. Comme l'explique Diana dans son entretien, ceux qui trouvent l'apprentissage de deux langues inutile ou insupportable vont s'inscrire ailleurs, tandis que ceux qui restent et acceptent ce modèle bilingue y sont généralement favorables.

> Certains parents craignent que leurs enfants ne puissent pas supporter la pression d'apprendre une langue étrangère supplémentaire au secondaire et préfèrent donc leur faire abandonner cette langue. Mais pour les élèves qui aiment les langues étrangères et qui ont déjà de bons résultats scolaires, apprendre une

> langue étrangère de plus n'affecte pas beaucoup leur apprentissage des autres matières. J'ai un élève qui m'a même dit que le cours de français était la seule chose qui le détendait dans son emploi du temps chargé. Il aime probablement le français et se sent très à l'aise pendant les cours parce qu'il n'a pas la pression des examens et qu'il aime cette matière. Donc, il se sent vraiment détendu. (23 : 16 dans l'entretien avec Diana)

> Les élèves à Pékin ressentent généralement moins de pression, à moins qu'ils ne soient vraiment pas sérieux dans leurs études, comme ceux qui ne prêtent pas attention en classe. Dans ce cas, ils pourraient ne pas réussir à entrer à l'université. Mais pour ceux qui étudient normalement, il est tout à fait possible d'y parvenir sans trop de difficultés. (24 : 08 dans l'entretien avec Diana)

En ce qui concerne le choix du manuel, Diana et ses collègues utilisent *Le Nouveau Taxi* comme ressource principale, bien que cette méthode soit mieux adaptée aux adultes qu'aux adolescents. En effet, les adolescents préfèrent généralement une série de manuels où chaque tome correspond à un programme semestriel. Par conséquent, ses élèves trouvent ce manuel trop dense en contenu et expriment le désir de commencer un nouveau tome à chaque rentrée.

> Quand j'enseigne avec *Le Nouveau Taxi*, je trouve que ce manuel est vraiment trop volumineux pour les collégiens, surtout lorsque l'école a réduit le nombre d'heures de cours, ce qui rend cette impression encore plus évidente. Ce manuel n'est pas conçu pour des collégiens, mais pour des adultes apprenant le français. En effet, le vocabulaire proposé dans les listes est très riche, ce qui le rend plus adapté aux étudiants universitaires ou aux adultes. Pour des élèves de collège, il est beaucoup trop dense. Par exemple, de la sixième à la troisième, ils n'ont le temps de terminer que le niveau A1 du livre. Durant cette période, ils n'ont pas la possibilité de changer de manuel, ce qui fait que les élèves ressentent une certaine frustration. Ils voient que dans d'autres matières ou pour d'autres langues, il y a un premier, un deuxième tome, et qu'à chaque semestre, ils passent à un nouveau manuel. Les élèves attachent beaucoup d'importance au concept de "nouveau livre". (44 : 19 dans l'entretien avec Diana)

Pour contourner les limites du manuel et dynamiser ses cours, Diana privilégie l'enseignement à travers des situations authentiques. Son objectif est d'immerger ses apprenants dans un contexte réel, en faisant entrer le monde extérieur dans la classe. Toutefois, pour des raisons de sécurité, elle ne peut pas emmener ses élèves dans des lieux tels que les musées, les cinémas ou les théâtres en dehors de l'établissement. Elle s'efforce donc de recréer un environnement qui ressemble au monde extérieur à l'intérieur de la classe, notamment en la décorant de manière à simuler ces lieux. Ainsi, les apprenants peuvent s'immerger dans des situations virtuelles et imaginaires, leur permettant de pratiquer le français de manière plus concrète et interactive.

> En effet, l'enseignement par situations est une méthode que j'apprécie beaucoup. Je l'inclus souvent dans mes préparations de cours, même si, quand on me demande de l'expliquer, ça ne me vient pas tout de suite à l'esprit. Mais c'est vraiment une méthode que j'aime utiliser, car j'essaie de recréer un environnement réaliste. J'aimerais que les élèves ne se sentent pas enfermés dans la classe, qu'ils ne la

> considèrent pas simplement comme une salle de cours, mais qu'ils aient une expérience plus immersive. Toutefois, en Chine, il est difficile de sortir les élèves pour des raisons de sécurité, donc on ne peut pas vraiment les emmener dans des endroits réels. On doit rester en classe et, dans la mesure du possible, essayer de recréer ces lieux. Par exemple, j'ai déjà fait des simulations de shopping en transformant la classe en centre commercial ou en marché, ce qui permet de faire ce type d'enseignement en situation. (11 : 08 dans l'entretien avec Diana)

D'après ces extraits, il apparaît que Diana bénéficie d'une plus grande liberté dans son enseignement du français, grâce à la création de classes bilingues dans son établissement, où le français bénéficie d'un volume horaire presque équivalent à celui de l'anglais. De plus, comme un grand nombre de ses apprenants projettent de poursuivre leurs études à l'étranger, le DELF est largement privilégié par rapport au *Gaokao*, en particulier pour ceux qui ne peuvent pas accéder à ce système d'évaluation en raison de l'absence de *Hukou* à Pékin.

D. Entretien avec Léa

Pour rivaliser avec les lycées publics, certaines écoles privées, comme celle de Léa, lancent des programmes internationaux pour se démarquer. Par exemple, elles préparent les élèves chinois au baccalauréat canadien ou au *A-level* britannique, où le français est une matière scolaire à part entière, tout comme les mathématiques, la physique, la chimie, etc.

> Le modèle au lycée fonctionne ainsi : nous avons deux orientations. La première consiste à choisir le français comme première langue étrangère pour passer le *Gaokao*. L'autre orientation concerne la voie internationale. Qu'est-ce que cela signifie ? Cela veut dire que les élèves suivent un programme de lycée international, comme le programme britannique ou canadien, où le français est enseigné comme une des matières. Ainsi, ils étudient le français et passent les examens correspondants, ce qui soutient leur dossier pour candidater dans des universités à l'étranger. (01 : 35 dans l'entretien avec Léa)

> […] le français est simplement une matière pour eux, tout comme nous apprenons les mathématiques, la physique ou la chimie. Cela fait partie de leur programme scolaire au même titre que ces autres disciplines. (02 : 56 dans l'entretien avec Léa)

> Certains élèves choisissent d'apprendre le français, alors que d'autres préfèrent se tourner vers une autre langue, ou même ne pas choisir de langue du tout. Ils peuvent choisir d'autres matières, car ils ont plus de 60 cours disponibles, offrant ainsi un large éventail de choix. (09 : 19 dans l'entretien avec Léa)

En général, le nombre d'apprenants inscrits au cours de français est inférieur à dix pour chaque promotion. Les modalités d'évaluation des acquis scolaires diffèrent de celles du *Gaokao*, et les ressources pédagogiques varient en fonction des établissements et des enseignants. Étant donné l'absence de manuel spécifique pour la préparation de l'examen A-level, Léa et ses

collègues consacrent beaucoup de temps à l'étude des sujets et des corrigés des épreuves de français afin d'en déduire les critères d'évaluation. Ces critères incluent non seulement la compréhension orale et écrite, mais aussi la production orale et écrite. Pour structurer leur enseignement, ils doivent s'appuyer sur plusieurs manuels.

Léa nous explique comment, avec ses collègues, ils organisent leurs cours en fonction de ces exigences multiples et des besoins de leurs élèves :

> Pour le *A-level*, il n'y a pas de manuel pour le français, alors comment font les enseignants ? Tu dois étudier d'abord les sujets et les corrigés de l'épreuve de français, à partir de ça, tu repères et définis les critères d'évaluation en ce qui concerne la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Tu adaptes ton contenu en fonction de la nature de l'épreuve, un seul manuel ne suffit pas, on a besoin de plusieurs manuels dans l'enseignement. Par exemple, pour la grammaire, on utilise *Le Français*, mais pour la lecture, il faut chercher dans d'autres manuels. Parfois on cherche des fichiers audio sur les applications portables, ou on renvoie aux ressources pour se préparer au TCF (Test de connaissance du français) ou au TEF (Test d'évaluation de français)… En plus de cela, il y a une sorte de rapport d'enquête dans l'épreuve de français, qui se concentre sur la compétence pragmatique de l'apprenant, ce n'est pas comme le *Gaokao* de notre pays, c'est orienté vers la pratique. (04 : 01 dans l'entretien avec Léa)

> On a des enseignants différents pour le *Gaokao* et le *A-level*, parce qu'on ne prépare pas de la même manière les cours, ceux qui s'occupent du *Gaokao*, ils ne préparent pas leurs cours pour les élèves du *A-level*, et vice versa. On agit différemment car le système d'évaluation n'est pas pareil. (07 : 20 dans l'entretien avec Léa)

Le programme international partage plusieurs similitudes avec la filière bilingue francophone. Par exemple, l'anglais est enseigné tout au long du cursus scolaire et l'enseignement bilingue est fortement encouragé, favorisant ainsi une approche linguistique plurielle et une immersion dans un environnement multiculturel. La principale différence réside dans le fait que dans la filière bilingue francophone, l'enseignement du français est accompagné d'une discipline non linguistique enseignée en français, tandis que dans le programme international, le français n'est pas utilisé comme outil pour l'apprentissage d'autres disciplines.

Selon Léa, les diplômés de cet établissement peuvent également postuler à des universités francophones, comme la filière bilingue francophone dans les écoles franco-chinoises. En d'autres termes, ils ont le droit de déposer une Demande d'Admission Préalable (DAP) lors de leur inscription en première année de Licence dans une université française, en fournissant leur diplôme de fin d'études secondaires et leurs relevés de notes. Dans ce cas, ils choisissent

généralement de s'inscrire au centre de langue française affilié à l'université pour une année supplémentaire afin d'atteindre le niveau B2 ou C1.

En effet, pour des écoles comme celle de Léa, orienter les élèves vers des études à l'étranger constitue une voie adéquate, étant donné que le *Gaokao* repose principalement sur les performances académiques, notamment à l'écrit. Comme nous l'avons souligné à plusieurs reprises, dans le cadre du système d'évaluation du *Gaokao*, il est difficile de susciter chez les élèves un véritable engouement pour l'apprentissage de plusieurs langues. En conséquence, l'anglais demeure la langue prédominante au niveau du secondaire, malgré les efforts déployés pour promouvoir le plurilinguisme.

Ainsi, Léa approuve la décision de la direction de son établissement de s'orienter vers des programmes internationaux. Cela lui permet de se consacrer entièrement à l'enseignement du français sans avoir à se préoccuper des résultats de ses élèves au *Gaokao* ni des tâches administratives. C'est pourquoi elle ne formule aucune plainte durant l'entretien individuel.

> Dans notre école, si on compare la situation actuelle avec d'autres établissements, il faut reconnaître que les résultats d'admission au collège sont inférieurs d'environ 100 points par rapport aux meilleures écoles. Cela signifie que nous recrutons des élèves au niveau moyen, ce qui nous empêche de rivaliser sur le plan du *Gaokao*. Par conséquent, nous devons trouver une voie qui nous est propre, une voie qui nous convient. Pour nous, cela signifie se concentrer sur les études à l'étranger et s'orienter vers une internationalisation complète. D'autres écoles ont également des sections internationales, mais elles se tournent principalement vers des destinations comme l'Angleterre et les États-Unis. Pour notre part, nous couvrons véritablement le monde entier. (34 : 33 dans l'entretien avec Léa)

E. Entretien avec Zoé

Zoé enseigne le français dans une école secondaire réputée située dans le nord de la Chine, faisant partie des 16 écoles pilotes de langues étrangères. Comme décrit dans le chapitre 4, ces établissements ont le privilège de recommander leurs meilleurs diplômés à des universités chinoises affiliées, sans qu'ils aient à passer par les épreuves du *Gaokao*. Elle a commencé sa carrière en 2011 juste après avoir obtenu son diplôme de Licence, ce qui lui confère aujourd'hui une relative stabilité par rapport à ses collègues plus jeunes.

L'équipe pédagogique de cette école est composée de neuf enseignantes, parmi lesquelles six possèdent un diplôme de master délivré par des universités chinoises ou francophones. Cette

composition reflète la réalité du marché du travail, notamment en ce qui concerne le poste d'enseignant de FLE.

Zoé exprime sa satisfaction à l'égard des procédures concrètes d'accueil des élèves en français : parmi plus de mille candidats répartis sur quatre campus (trois pour le collège et un pour le lycée), seuls 15 élèves au maximum sont sélectionnés chaque année dès le collège. Après six années d'études consécutives, environ 35% des diplômés accèdent directement à des universités chinoises grâce à un examen écrit et un entretien individuel.

> Chaque année, à peu près 35% des élèves sont admis directement dans des universités grâce à une recommandation spéciale. (05 : 30 dans l'entretien avec Zoé)
>
> Nous avons moins de 15 élèves par promotion répartis sur quatre campus différents. L'équipe des professeurs de français compte au total neuf enseignants. De manière générale, les élèves sont plutôt excellents. (06 : 26 dans l'entretien avec Zoé)

Pour les autres, s'ils se présentent au concours du *Gaokao*, ils obtiennent généralement de bonnes notes à l'épreuve de français. Certains élèves choisissent également de poursuivre leurs études dans des pays francophones, ce qui les oblige à passer le DELF scolaire niveau B2 ou à s'inscrire dans un centre de langue universitaire afin d'améliorer leur maîtrise du français.

Étant donné que le nombre d'apprenants est limité à un maximum de 15 personnes, il arrive parfois que seuls 4 ou 5 élèves se retrouvent dans une classe, car ils sont répartis sur différents campus. En général, les élèves bénéficiant d'une classe très réduite ont souvent davantage d'opportunités de s'exprimer en classe, et l'enseignant se sent également plus à l'aise pour répondre à leurs besoins spécifiques. D'ailleurs, ils sont également motivés par le taux de réussite offert par le système de recommandation, ce qui les pousse à faire de leur mieux pour maîtriser la langue. Dans ce contexte, Zoé adopte principalement une posture de guidage et d'accompagnement :

> Je demande à mes élèves de préparer à l'avance, le vocabulaire et le texte, dans la classe, je commence par l'explication des mots difficiles à comprendre, ensuite, j'explique le texte phrase par phrase. (24 : 48 dans l'entretien avec Zoé)
>
> J'ai aussi essayé pendant un an avec des chansons, comme il n'y a pas beaucoup d'exercices en matière de compréhension orale correspondant à leur niveau, la plupart des exercices sur le marché sont trop difficiles pour eux. Je leur ai demandé de compléter des lacunes des paroles (pour améliorer la compréhension orale). (28 : 40 dans l'entretien avec Zoé)

Sur le plan méthodologique, Zoé adopte principalement des méthodes traditionnelles dans l'enseignement, dans ce cas-là, l'oral n'est pas mis en priorité mais qui est constamment pratiqué dans les interactions en classe, comme son explication en-dessous :

> Dans notre classe, on pratique l'oral tout le temps, les élèves ne sont pas nombreux, ainsi je demande à chacun de faire un exposé devant tout le monde avant le commencement du cours, les exercices dans le manuels nous permettent aussi de pratiquer. (34 : 35 dans l'entretien avec Zoé)

D'après notre analyse, le succès de ce modèle peut être attribué à trois principales raisons : tout d'abord, le nombre restreint d'apprenants permet à Zoé de consacrer une attention plus individualisée à chaque élève ; ensuite, le processus de sélection rigoureux parmi de nombreuses candidatures permet de choisir les élèves les plus talentueux en langue ; enfin, 35% d'entre eux sont recommandés pour les études supérieures sans passer par le concours du *Gaokao*, ce qui maintient un équilibre entre l'évaluation écrite et orale de la langue, et assure que les modalités d'évaluation sont alignées avec les objectifs pédagogiques du cours et les besoins linguistiques des apprenants. Cela explique également pourquoi Zoé adopte une posture proactive dans son métier d'enseignante. En effet, elle se soucie rarement des motivations personnelles des apprenants pour l'apprentissage du français et préfère se concentrer sur la mise en place de diverses activités pédagogiques en classe.

6.3 Les influences du contexte d'enseignement sur la posture de l'enseignant

Il apparaît clairement que la posture professionnelle (c'est-à-dire les attitudes envers le métier d'enseignant, les relations avec les apprenants et la direction, ainsi que l'état d'esprit) est étroitement liée aux facteurs contextuels et institutionnels. Autrement dit, l'orientation des diplômés, le statut du français et de l'anglais et leurs interrelations, les motivations des élèves pour l'apprentissage du français, ainsi que les modalités d'admission de l'établissement déterminent en grande partie l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de son métier et de ses pratiques. Face à un contexte donné, l'enseignant(e) ajuste ses pratiques en classe en mobilisant diverses stratégies et s'efforce d'harmoniser sa réflexion avec ses actions.

Dans les recherches existantes sur l'enseignement du français dans le secondaire en Chine, on a tendance à se contenter de présenter de manière générale les situations d'enseignement du français sur le territoire chinois, c'est-à-dire le nombre d'apprenants inscrits, d'enseignants, les manuels utilisés, les motivations d'apprentissage, les enjeux ainsi que les perspectives, etc. Cela

permet aux lecteurs d'avoir une vision globale du macrocontexte. Cependant, à notre avis, il est aussi nécessaire d'approfondir la présentation des différents modèles d'enseignement du français et des spécificités de chaque institution.

Par ailleurs, il faut être vigilant face aux enquêtes collectées auprès d'un seul établissement ou d'une seule région. Par exemple, dans les études de Mengying Li (2020), elle a interviewé les enseignants et les apprenants de français à l'école de Zhiyin dans la province du Guangdong et a conclu que l'enseignement/apprentissage du français dans les écoles secondaires en Chine se réalise principalement sous forme de cours optionnels. De même, dans l'article récent de Li et Xu (2022) sur la motivation pour l'apprentissage du français chez les élèves du secondaire en Chine, ils ont réalisé une enquête auprès de 356 adolescents chinois répartis dans huit provinces différentes. Cependant, la majorité de leurs enquêtés, soit 68,5%, vient de la province du Guangdong, et 227 d'entre eux n'ont appris le français comme option que pendant un ou deux semestres (ibid., 54). Dans ce cadre, ils ont constaté que les adolescents chinois manifestent une « caractéristique intégrative » plutôt qu'une « orientation instrumentale » (ibid., 62-63). Autrement dit, la principale raison pour laquelle les apprenants chinois du secondaire apprennent le français repose sur l'intérêt pour la langue et la culture françaises ou l'envie de communiquer avec des francophones, plutôt que sur la considération du français comme un outil pour trouver un emploi ou réussir aux examens. Mais dans nos études quantitatives, 37% des écoles orientent leurs élèves vers le français pour le *Gaokao*, ce qui est plus élevé que celles qui donnent des cours de français en option, soit 30%. Ainsi, leurs résultats ne révèlent qu'une partie de la situation de l'enseignement du français dans le secondaire en Chine.

En réalité, il existe en effet un grand nombre d'apprenants qui abandonnent l'apprentissage de l'anglais au profit de celui du français, dans l'intention de réussir au *Gaokao*. Dans les grandes villes comme Pékin et Shanghai, des élèves exclus du système d'évaluation du *Gaokao* s'inscrivent généralement aux classes bilingues, aux programmes internationaux des écoles privées ou en formation professionnelle dans les lycées professionnels, dans l'intention d'être admis par des universités occidentales ou chinoises. Les motivations pour l'apprentissage du français, les enjeux d'enseignement et les restrictions institutionnelles sont divers, d'autant que les spécificités de chaque établissement sont complexes et uniques. Comme le remarque Violaine de Nuchèze (1998 : 76), seule la connaissance du contexte permet de « légitimer » les interprétations possibles des énoncés.

6.3.1 La posture de l'enseignant en fonction de différents facteurs contextuels

Système de recommandation

Dans le chapitre 4, il est présenté que dans les années 60, le gouvernement chinois a créé sept écoles secondaires spécialisées en langues étrangères en réponse à la détérioration des relations sino-soviétiques et pour renforcer les liens avec les pays occidentaux. Ces écoles visaient principalement à former des futurs diplomates et interprètes dès le secondaire, avec une connaissance approfondie des langues et des cultures. Après six années d'études (du collège au lycée), les meilleurs diplômés étaient recommandés directement à des universités de langues étrangères en Chine, sans passer par le *Gaokao*, afin de poursuivre leurs études dans les domaines des langues, des cultures, de la diplomatie et des affaires internationales.

Depuis la réforme et l'ouverture en 1978, le nombre de ces écoles spécialisées a été porté à 16. En général, ces écoles sont chargées de sélectionner et de recommander leurs meilleurs lycéens à des universités partenaires, qui les évaluent en chinois mandarin, dans la langue étrangère étudiée, ainsi qu'à travers un entretien individuel avant l'admission. Une fois diplômés de l'université, ils sont affectés à des postes de travail spécifiques dans les ambassades de Chine à l'étranger ou le secteur de l'import-export.

Dans nos entretiens, les écoles de Zoé et Méline sont des exemples de ce type d'établissements. Dès la première année, les élèves sont orientés vers l'apprentissage de langues vivantes moins courantes telles que le japonais, le français, l'allemand, l'espagnol et le russe. Chaque groupe d'apprenants dans ces langues compte moins de 20 élèves, pour lesquels l'établissement aménage même des salles de classe spécifiques. Après les cours de langue, ces élèves rejoignent leurs camarades pour l'apprentissage des autres matières.

Comme l'indiquent Zoé et Méline, le système de recommandation n'est plus aussi attrayant et populaire qu'avant chez les adolescents chinois. D'une part, il existe aujourd'hui très peu de postes dans la diplomatie. Les diplômés universitaires en langue et culture étrangères ne sont plus considérés comme des « élites » et l'État ne prend plus en charge l'attribution de leurs postes. En raison des conséquences de la pandémie et des conflits commerciaux avec les pays occidentaux, il est actuellement difficile pour eux de trouver des postes dans le domaine de l'import-export, d'autant plus que le développement rapide de l'intelligence artificielle dans le monde entier aggrave la situation. De ce fait, les écoles réputées pour leurs systèmes de

recommandation sont de moins en moins populaires auprès des élèves et de leurs parents, et le taux de recommandation risque de baisser en raison du déclin du nombre de candidats.

> Je pense qu'il y a plusieurs raisons. La première, ce serait à cause de la pandémie, on avait moins de programmes d'échange, c'était un mauvais signe pour les parents, le nombre d'élèves a donc diminué. La deuxième, l'épreuve de français au *Gaokao* est trop difficile, les élèves ne voient pas de bénéfice direct. La troisième, je trouve que c'est lié à la politique du pays, on ne met plus l'accent sur la promotion du plurilinguisme, même si on peut recommander certains d'entre eux à l'université sans passer le concours, ils ne montrent pas beaucoup d'intérêt, parce qu'ils ne veulent pas poursuivre leurs études en langues étrangères. (01: 47 dans l'entretien avec Méline)

> Je ressens que cet attrait (le système de recommandation) diminue. Cela peut être lié aux politiques nationales et à l'intérêt général pour l'apprentissage des langues. Maintenant, l'accent est mis sur l'anglais. Si les étudiants sont recommandés, ils doivent continuer à étudier les langues vivantes étrangères minoritaires à l'université, ce qui n'est peut-être pas très tentant pour eux. (02 : 37 dans l'entretien avec Méline)

> À l'exception des élèves recommandés aux trois universités de langues étrangères, qui autorisent le choix libre des langues, par exemple en passant du français à l'anglais à l'université, les autres établissements imposent de continuer à étudier la langue apprise au lycée. Cela crée une certaine limitation. Dans certaines universités, il n'y a même pas de classe à un niveau avancé depuis la première année de Licence, donc nos apprenants doivent recommencer à zéro l'apprentissage de la langue à l'université avec d'autres camarades de classe. C'est pourquoi l'enthousiasme pour les recommandations n'est plus aussi fort qu'avant. (11 : 35 dans l'entretien avec Zoé)

En comparant l'école de Zoé et celle de Méline, la première a une histoire relativement plus longue et bénéficie encore du système de recommandation pour attirer les candidats de toute la ville. Son taux de recommandation est fixé à 35%, ce qui est plus élevé que celui de la deuxième (environ 10%). Cela explique pourquoi Méline doit s'efforcer d'élever les notes de ses apprenants en épreuve de français au *Gaokao*, alors que Zoé se concentre plutôt sur les besoins spécifiques de chaque élève.

En effet, parmi les élèves de Zoé, un tiers seront recommandés directement à l'université, un tiers envisagent de faire des études dans des pays francophones, et il ne reste qu'un tiers au maximum qui passera le *Gaokao* en français. Il en résulte que Zoé éprouve moins de pression liée aux résultats scolaires par rapport à Méline. Cette dernière doit préparer des contrôles une fois par semaine, corriger des copies, et surveiller attentivement la mémorisation du vocabulaire et des textes par ses élèves, car la plupart d'entre eux participeront à l'épreuve de langue étrangère en français.

Ainsi, bien que ces deux écoles appartiennent toutes deux aux 16 écoles de langues étrangères « pilotes » en Chine, elles manifestent des spécificités distinctes. En un mot, l'école de Méline oriente plutôt ses apprenants vers le *Gaokao*, tandis que celle de Zoé se concentre sur la recommandation vers des universités partenaires. Cela explique également pourquoi leurs approches de l'enseignement du français diffèrent l'une de l'autre.

Le droit de recommander les meilleurs diplômés est réservé à seulement 16 écoles de langues étrangères renommées en Chine. Cela signifie qu'il s'agit d'une orientation difficile à reproduire dans d'autres établissements. Par ailleurs, l'enthousiasme pour la poursuite de l'apprentissage d'une langue étrangère étudiée dès le secondaire s'affaiblit progressivement, notamment en raison de la diminution des opportunités professionnelles dans des domaines tels que la diplomatie et le commerce international.

De nos jours, la maîtrise d'une langue vivante étrangère minoritaire en complément de l'anglais ne constitue plus un atout décisif pour les jeunes diplômés. Par conséquent, bien que Zoé jouisse d'une certaine liberté dans son enseignement, elle commence à s'inquiéter de l'avenir de ce système de recommandation, en raison du déclin de l'enthousiasme des élèves et de leurs parents pour les langues.

> Le contexte général n'est pas très favorable, et l'école pourrait préférer que les élèves obtiennent de meilleurs résultats au *Zhongkao*, afin qu'ils puissent intégrer des établissements plus prestigieux que le nôtre. Par exemple, notre lycée est classé troisième dans la ville, mais si un élève étudie l'anglais au lieu du français, il aurait peut-être la chance d'aller dans un lycée mieux classé. De plus, la politique de recommandation n'attire plus autant qu'auparavant, et l'avenir reste incertain. Pour être honnête, je ne suis pas très optimiste. (12 : 10 dans l'entretien avec Zoé)

Admission à l'université en Chine par le concours

Dans nos études quantitatives sur les proportions des modèles d'enseignement du FLE, le français de *Gaokao* occupe sans aucun doute la première place, avec environ 44 établissements scolaires sur 118. Un grand nombre d'entre eux ont commencé à donner des cours de français à la suite de la publication du « Curriculum national de l'enseignement du français dans le secondaire ».

Pour comprendre les motivations de la direction de ces écoles à offrir plusieurs langues, il faut souligner qu'elles sont généralement nommées « écoles des langues étrangères ». Toutefois, elles n'ont pas le privilège de recommander directement leurs meilleurs diplômés à des

universités. Autrement dit, leurs élèves doivent participer tous au *Gaokao* afin d'entrer à l'université en Chine.

En général, ces établissements ne faisant pas partie des écoles les plus réputées, la formation dans les langues reconnues officiellement dans le programme d'études secondaire, telles que le français, l'allemand, l'espagnol, le japonais et le russe, permet de promouvoir et renforcer l'image positive et originale de l'école, tout en améliorant la performance des apprenants à l'épreuve de langue étrangère du *Gaokao*. Plus précisément, du point de vue de l'établissement scolaire, il offre des cours en langues vivantes étrangères minoritaires pour deux raisons principales : d'une part, la direction de l'école souhaite attirer plus d'élèves doués en langues étrangères afin de se démarquer dans le classement des lycées de la ville ; d'autre part, obtenir de bonnes notes au *Gaokao* facilite le recrutement des élèves et améliore la réputation de l'école.

Cependant, en réalité, les élèves et leurs parents ne voient que le bénéfice direct : l'apprentissage des langues vivantes étrangères moins courantes leur permet d'être admis dans un meilleur collège ou lycée sans être limités par leur lieu de résidence ni par leurs notes. Une fois les objectifs atteints, ils perdent souvent leur passion pour ces langues.

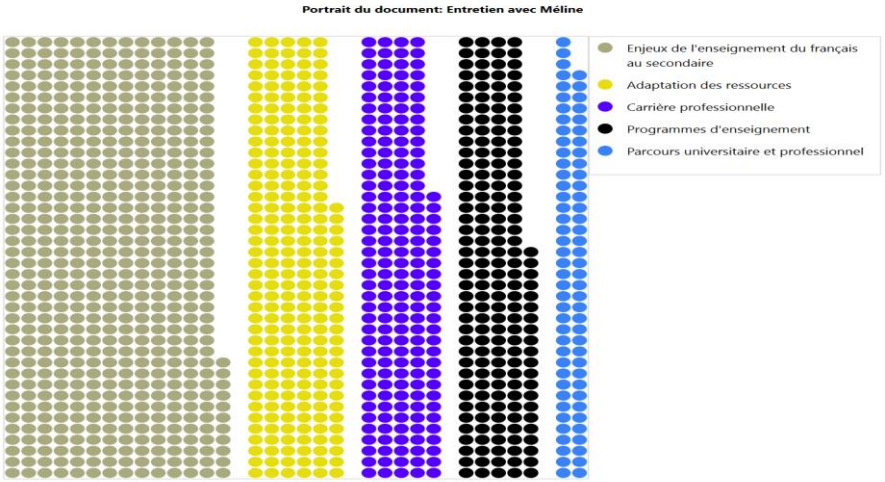
En outre, les élèves ayant choisi le japonais ou le russe progressent rapidement aux examens, tandis que pour ceux ayant choisi le français ou l'allemand, il est rare d'obtenir de très bonnes notes, comme le confirme Hélène dans son entretien. C'est pour cette raison que certaines institutions suppriment les cours de français ou d'allemand après quelques années d'expérimentation, ou les transforment en options.

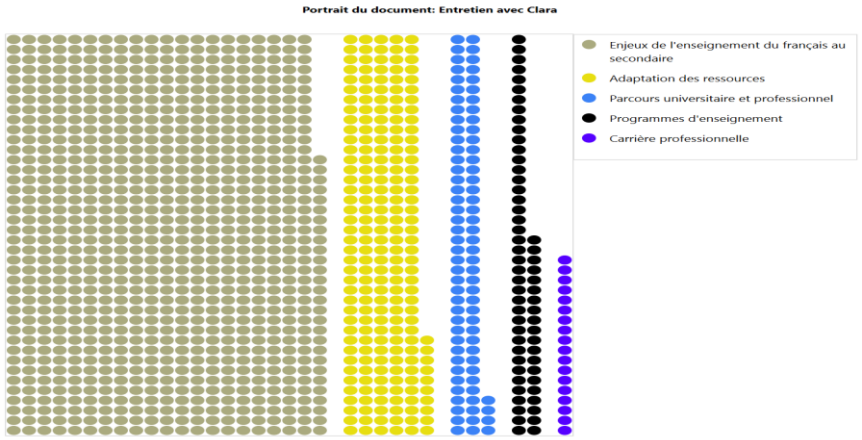
En comparant les entretiens narratifs de Paloma, Clara et Méline, nous constatons qu'elles soulèvent principalement des problématiques liées à l'enseignement du FLE dans leurs institutions. Elles évoquent notamment la baisse du nombre d'inscrits en langue française ainsi que la motivation extrinsèque des apprenants, qui profitent de critères d'admission moins stricts au niveau secondaire ou espèrent obtenir de meilleures notes à l'épreuve de langue étrangère du *Gaokao* en choisissant une langue vivante étrangère moins courante. En d'autres termes, confrontés à la rude compétition du concours national, un grand nombre d'adolescents chinois optent pour le français non pas par intérêt personnel, mais pour des raisons opportunistes.

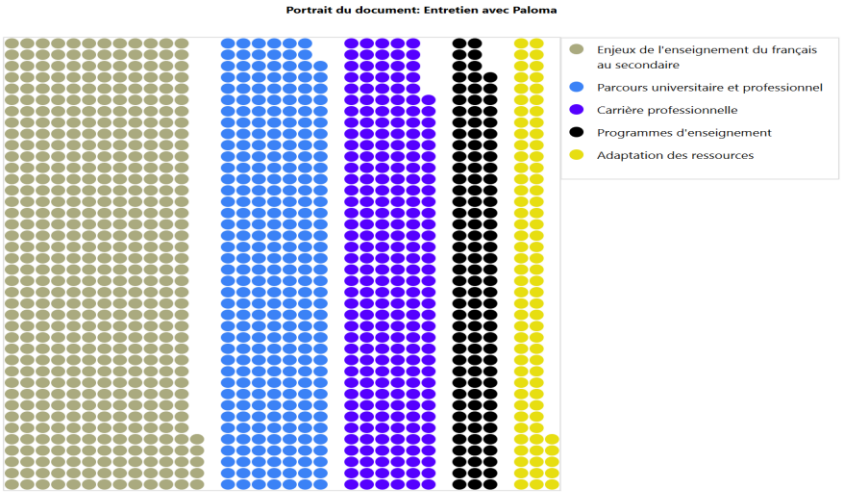
Selon notre interprétation, cette situation découle en grande partie du contexte éducatif chinois et de la spécificité de la politique d'une seule langue étrangère au concours d'entrée à l'université. Les choix linguistiques des élèves sont donc influencés par des impératifs stratégiques plutôt que par une véritable passion pour la langue française.

Figure 9. - **Répartition des segments par catégories dans les entretiens de Méline, Clara et Paloma**

Catégories	Segments	Pourcentage (%)
Enjeux de l'enseignement du français au secondaire	15	41,67
Programmes d'enseignement	7	19,44
Carrière professionnelle	6	16,67
Adaptation des ressources	5	13,89
Parcours universitaire et professionnel	3	8,33
TOTALE	36	100,00







Dans cette figure ci-dessus, les trois enseignantes interviewées accordent une attention particulièrement importante aux enjeux de l'enseignement du français dans leur établissement secondaire, représentant 41,67% des segments analysés. Elles se concentrent notamment sur les défis liés à l'enseignement du français et les facteurs qui influencent la motivation des élèves à apprendre cette langue. Ce thème domine largement les entretiens, suggérant que les préoccupations liées aux motivations des élèves et aux conditions d'enseignement du français occupent une place centrale dans leurs discours. Les autres catégories, comme les programmes d'enseignement (19,44%) et la carrière professionnelle (16,67%), sont également abordées, mais de manière moins détaillée. L'adaptation des ressources (13,89%) et le parcours

universitaire et professionnel (8,33%) sont des sujets qui apparaissent plus ponctuellement, montrant que les enseignantes considèrent prioritairement les enjeux pédagogiques et motivationnels liés à l'apprentissage du français.

Sur le plan professionnel, ces trois enseignantes bénéficient toutes d'un contrat permanent dans leur établissement, ce qui les met à l'abri du chômage et leur garantit un salaire régulier. Cependant, il est important de souligner qu'elles sont fortement absorbées par leurs responsabilités pédagogiques et administratives au sein de leur établissement. Clara, en particulier, dispose de seulement trois ans pour faire progresser ses élèves du niveau débutant au niveau intermédiaire. Elle doit non seulement créer des exercices, corriger des copies et enregistrer les notes sur la plateforme, mais aussi analyser et comparer les résultats, tout en gérant un certain nombre de tâches administratives. Lorsqu'elle gère les cours en terminale, Clara commence sa journée à sept heures du matin et ne rentre chez elle qu'aux alentours de huit heures du soir. Son niveau d'anxiété augmente progressivement à mesure que la date du concours approche, surtout lorsque les résultats des examens préparatoires ne correspondent pas aux attentes de son établissement.

D'ailleurs, nous observons que Paloma, Clara et Méline font toutes référence à l'évaluation normative dans leurs pratiques d'enseignement, ce qui signifie que les contrôles et les examens se concentrent principalement sur la grammaire, l'orthographe, le lexique et la compréhension écrite. Si l'oral est inclus dans l'évaluation, il se limite généralement à la compréhension orale. Par conséquent, le calcul des résultats suit les normes du *Gaokao* et les questions à choix multiples sont largement utilisées et appréciées.

Les attitudes envers l'oral et le DELF scolaire sont similaires entre Paloma, Méline et Clara. Par exemple, Paloma utilise *Le Nouveau Taxi* comme manuel de FLE dans sa classe et encourage ses élèves à passer le DELF A2 scolaire, même si la production orale n'est pas évaluée dans son établissement. Elle exprime des regrets quant au fait que son école ne soit pas encore labellisée par le LabelFrancÉducation, ce qui rend difficile l'organisation du DELF scolaire au sein de son établissement. Pour elle, l'oral joue un rôle essentiel dans l'apprentissage d'une langue. Dans l'école de Méline, les élèves doivent se rendre dans des villes voisines comme Guangzhou et Hong Kong pour passer l'examen, et un professeur de français natif prend en charge la production orale lors des cours de soutien. En général, elle consacre une heure ou deux heures par semaine à la pratique de l'oral. Malgré ces efforts, elle trouve cela insuffisant. Quant à Clara, elle est contente d'avoir un nouveau directeur chargé d'organiser régulièrement

des conférences pour les élèves et leurs parents, dans le but de promouvoir les études à l'étranger. Dans cette perspective, il y aura de plus en plus d'élèves en français choisissant de participer au DELF scolaire à Wuhan, une ville très proche de leur ville natale. De même, l'oral sera valorisé dans sa classe. Pour le moment, comme il y a très peu de ses élèves qui comptent faire des études dans les pays francophones, elle doit adapter ses cours aux exigences de l'épreuve de langue du *Gaokao*. Autrement dit, l'oral n'est enseigné que sous forme de compréhension orale.

Les élèves inscrits en langue française sont obligés d'abandonner l'apprentissage de l'anglais depuis le collège ou le lycée, en raison de la politique d'une seule langue étrangère dans l'évaluation du *Gaokao*. Par conséquent, les facteurs institutionnels et contextuels sont jugés comme étant d'une importance primordiale dans l'analyse de la motivation des apprenants. En effet, le projet d'accueil des élèves est en contradiction avec les souhaits des parents et des élèves : l'institution ou le bureau de l'éducation local initie la promotion du plurilinguisme au niveau secondaire (collège et lycée), alors que de nombreux parents et élèves considèrent que l'apprentissage des langues vivantes étrangères minoritaires leur est imposé.

Nos trois enseignantes interviewées se sentent contraintes par le système d'évaluation et d'orientation, mais elles cherchent toujours à établir un équilibre entre les critères d'évaluation du *Gaokao* et les besoins de communication orale à l'ère moderne, ce qui explique pourquoi elles encouragent la participation de leurs élèves au DELF scolaire. Selon notre compréhension, il leur est difficile de se détacher du sentiment d'angoisse dans leur pensée tant que la réforme du modèle de français de *Gaokao* n'est pas mise en place.

Admission aux universités occidentales

Dans nos entretiens avec Diana et Hugo, nous avons constaté qu'un grand nombre d'adolescents chinois, contraints par les critères d'admission aux collèges et lycées publics dans les grandes villes comme Pékin, choisissent les classes bilingues dans les écoles privées pour postuler directement à des universités occidentales après leur diplôme de lycée. De même, dans des villes comme Xi'an, où il est relativement moins difficile d'obtenir le *Hukou* local ou d'acheter un logement à crédit, les parents souhaitant envoyer leurs enfants au Canada, aux États-Unis ou en Angleterre préfèrent le programme international dans les écoles privées, comme c'est le cas dans l'école de Léa.

Ce qui est commun dans les établissements privés offrant le programme international dès le lycée, c'est que le système d'évaluation est conforme à celui en vigueur en Amérique du Nord

ou en Europe occidentale. Dans cette perspective, la maîtrise de plusieurs langues vivantes étrangères est devenue un critère obligatoire pour les candidats. De plus, presque toutes les matières sont enseignées en anglais, et le français est considéré comme LVE 1 ou LVE 2, selon le choix des élèves. Par exemple, dans l'école de Léa, les élèves du programme *A-level* britannique apprennent le français comme matière scolaire à part entière. Avec ce diplôme préuniversitaire, ils peuvent postuler à des universités en Angleterre, en Australie, au Canada, en Nouvelle-Zélande, etc.

Quant aux classes bilingues, le français et l'anglais occupent le même statut, et les autres matières, comme les mathématiques, la physique, la chimie, l'histoire et la géographie sont généralement enseignées en chinois mandarin. Le programme d'études dans ces établissements ressemble en effet à celui des autres écoles publiques dans la plupart des cas. Dans l'école de Hélène, la majorité des apprenants souhaitent participer au *Gaokao* et entrer en Licence à l'université en Chine. Le français leur donne la possibilité de candidater à des universités francophones en cas d'échec au *Gaokao* ou de continuer leurs études de master dans des pays francophones.

> Le nouveau modèle est un modèle bilingue. À partir du second semestre de la troisième année du collège, les élèves continuent d'apprendre l'anglais et suivent également des cours de français en tant que deuxième langue étrangère. Ces cours de français, qui se déroulent en dehors des heures normales de classe, le vendredi après-midi et le dimanche, sont comparables en nombre d'heures aux cours d'anglais. Les élèves ont une heure de lecture matinale et six heures de cours réguliers de 40 minutes chacun. L'objectif est qu'ils atteignent le niveau B1 en français à la fin du second semestre de la deuxième année de lycée, après quoi ils se concentrent uniquement sur la préparation du *Gaokao*. (04 : 42 dans l'entretien avec Hélène)

> […] ils continuent à apprendre l'anglais. La différence entre les classes bilingues et les classes ordinaires est qu'ils ont trois heures de moins d'anglais par semaine, remplacées par des cours de français. (05 : 50 dans l'entretien avec Hélène)

> Chaque année, nous faisons surtout de la publicité au sein de notre école, qui est un établissement intégré sur douze ans. Nous avons une brochure de recrutement détaillant les conditions d'admission, les avantages des différentes langues et les qualifications de notre personnel. Nous présentons aussi nos activités diverses, nos échanges avec des écoles à l'étranger, et les universités dans lesquelles nos anciens élèves ont été admis. Cette brochure est distribuée aux parents et aux élèves pour qu'ils puissent faire leur choix. (9 : 56 dans l'entretien avec Hélène)

Ce modèle bilingue rencontre, notamment en première année de lycée, des difficultés telles que la répartition des emplois du temps parmi les dix matières (le chinois, les mathématiques,

l'anglais, la physique, la chimie, la biologie, l'histoire, la géographie, la politique et le français) et la démotivation des apprenants face à la grande pression scolaire.

En effet, l'enseignement/apprentissage de la langue française se déroule généralement le vendredi après-midi et le dimanche en dehors des emplois du temps normaux. Si des activités culturelles ou des jours fériés tombent durant ces créneaux, il devient impossible de rattraper les cours manquants. Au fur et à mesure de l'avancement dans les études et de l'approche du *Gaokao*, presque la moitié des apprenants des classes bilingues décident d'abandonner définitivement l'apprentissage du français au bout d'un an d'études au lycée, en raison de la lourde charge de travail et de la grande pression scolaire. Hélène explique les raisons de cet abandon comme suit :

> Nous rencontrons en fait certains problèmes avec ce modèle. La charge de travail au lycée est déjà lourde, et ce programme est particulièrement difficile en première année de lycée, avant la spécialisation en sciences ou en lettres. Les élèves doivent suivre dix matières au lieu de neuf, ce qui demande une gestion du temps très rigoureuse. Après un an d'études, certains abandonnent en raison de la pression. Cependant, ceux qui persistent trouvent ce programme bénéfique, selon les retours des élèves et des parents. Les autres estiment que c'était une perte de temps. (08 : 25 dans l'entretien avec Hélène)

Dans les écoles de Hugo ou Diana, la plupart des élèves ne sont pas autorisés à participer au *Gaokao* de Pékin et doivent donc se tourner vers des universités hors de Chine. Dans ce cas, l'obtention du diplôme DELF B2 ou C1 constitue un des critères essentiels pour candidater à des universités françaises. Quant aux autres matières, y compris l'anglais, les lycéens des classes bilingues doivent passer le *Huikao* pour obtenir leur diplôme de lycée, ce qui est considéré comme moins difficile que le *Gaokao*.

Le programme international et les classes bilingues offrent de nouvelles opportunités aux adolescents chinois qui aspirent à intégrer des universités occidentales. Dans ces parcours, le français et l'anglais coexistent tout au long du cursus secondaire, contrairement au modèle de français lié au *Gaokao*, où l'anglais est écarté du programme d'études. Cette différence a un impact notable sur la posture des enseignants. Libérés des contraintes du *Gaokao* et de la politique de la langue étrangère unique évaluée, ils sont encouragés à envisager des approches pédagogiques plurielles, favorisant ainsi un enseignement plus diversifié et innovant au sein de leur établissement.

Initiation à la diversité des langues et des cultures

L'enseignement du français en tant que cours optionnel occupe progressivement une place importante dans le cursus secondaire chinois. Les raisons pour lesquelles les écoles secondaires offrent des cours de français optionnel sont diverses. En premier lieu, le Ministère chinois de l'Éducation préconise les « cours spécifiques » (Xiao Ben Ke Cheng) ces dernières années. Ces cours sont conçus par les enseignants de l'école de manière volontaire et autonome, soit indépendamment, soit en coopération avec des groupes ou des individus internes ou externes à l'école. Ils visent à répondre aux besoins spécifiques d'apprentissage des élèves de l'école. Concernant le français optionnel, l'objectif principal est d'initier les élèves du primaire et du secondaire à la langue et à la culture françaises.

En deuxième lieu, pour les écoles qui enseignent déjà le français pour le *Gaokao*, les enseignants sont souvent sollicités pour promouvoir le français auprès des élèves de l'école primaire ou du collège par des cours d'initiation, afin d'attirer plus de candidats au lycée à l'avenir. En dernier lieu, en cas de suspension de l'expérimentation du français pour le *Gaokao*, la direction de l'école a besoin des cours optionnels en français pour occuper les enseignants de FLE, qui ont généralement un contrat permanent.

Dans nos entretiens, les interviewés comme Hélène et Quentin ont exprimé des inquiétudes concernant le français optionnel, craignant d'être marginalisés dans leur école. De plus, comme le français n'est plus pris en compte au *Gaokao*, les heures de cours de français sont considérablement réduites, et les enseignants de français optionnel sont parfois sollicités pour s'occuper de tâches administratives supplémentaires.

Parmi nos enseignants enquêtés, Quentin a refusé de donner des cours de français optionnel et est devenu enseignant d'anglais après quelques années de préparation discrète. Hélène assume à la fois des cours de français optionnel et des classes bilingues, mais elle ne prend pas les cours optionnels au sérieux et se concentre plutôt sur la préparation des cours pour les classes bilingues.

En outre, comparés aux enseignants de français pour le *Gaokao*, en formation professionnelle, et en classes bilingues ou programme international, les enseignants de français optionnel ont tendance à montrer en classe la diversité des cultures francophones et à souligner l'importance de l'interculturalité dans les interactions quotidiennes. Puisque le cours a lieu une fois par semaine, les enseignants ont des contacts très limités avec leurs apprenants, répartis dans des classes ou des campus différents. Les connaissances sur la phonétique, la grammaire et le lexique sont alors beaucoup simplifiées afin de retenir le plus d'apprenants possible en classe.

Les deux enquêtés, Hélène et Quentin, sont confrontés à un défi commun : comment réagir à l'arrêt du modèle de français pour le *Gaokao* ? Il est évident que la direction de l'établissement prend des décisions importantes dont les enseignants et les apprenants subissent les conséquences. Dans les entretiens de Hélène et de Quentin, nous pouvons clairement voir que les enseignants « marginalisés » se confrontent davantage aux restrictions de l'administration. Ils ne sont plus reconnus comme enseignants d'une matière importante évaluée au concours et doivent travailler au service administratif en plus des tâches d'enseignement. Il en résulte que les élèves sont peu motivés et abandonnent souvent en cours d'apprentissage du français.

Si l'école secondaire décide de passer du français de *Gaokao* au français optionnel, cela représente effectivement un changement radical, car les élèves deviennent soudainement peu motivés par la progression en français. Il y a donc une contradiction entre le désir des enseignants de faire progresser les élèves en français et la volonté de l'établissement scolaire de limiter l'enseignement à la simple découverte de la langue et de la culture françaises. De ce fait, les enseignants du français optionnel montrent plus de flexibilité dans la sélection des ressources et s'orientent vers la présentation de la diversité des cultures dans les contenus de leurs cours.

6.3.2 Les motivations extrinsèques des élèves dans le choix du français

Critères d'admission moins stricts

Du point de vue des élèves et de leurs parents, les motivations pour l'apprentissage du français pour le *Gaokao* peuvent se résumer en trois catégories. Premièrement, les apprenants qui éprouvent des difficultés en anglais souhaitent obtenir de meilleures notes par l'intermédiaire de l'apprentissage du français, ce qui s'est révélé difficile à réaliser dans les écoles de Hélène et Quentin. Deuxièmement, les élèves choisissent le français pour bénéficier de critères d'admission moins stricts au collège ou au lycée, comme c'est le cas dans les écoles de Paloma et Clara, où ces deux enquêtées déplorent la baisse constante des « qualités » de leurs élèves. Troisièmement, certains élèves montrent simplement de l'intérêt et de la curiosité pour la langue française et sont attirés par la promotion de l'école.

Lorsque les élèves rencontrent des difficultés dans l'apprentissage du français ou lorsqu'ils ont atteint leur objectif d'admission dans un établissement réputé, certains envisagent d'abandonner

cette langue. C'est pourquoi, dans le collège de Paloma, les parents doivent signer un acte de caution, s'engageant à assurer la continuité de l'apprentissage de la langue vivante étrangère minoritaire choisie. Cette mesure vise à garantir que les élèves poursuivent leur apprentissage malgré les obstacles, renforçant ainsi l'engagement à long terme envers la langue choisie. Plus précisément, il est impossible de changer de langue pendant les deux premières années d'études au collège. Au deuxième semestre de la troisième année (dernière année du collège), ils sont autorisés à choisir entre l'anglais et la langue vivante étrangère minoritaire apprise. Cependant, ceux qui rompent le contrat d'apprentissage en désignant l'anglais comme langue pour le *Zhongkao* (concours d'entrée au lycée) ne bénéficient plus de la baisse du score d'admission au lycée de langues étrangères :

> Seulement en troisième année, après le premier examen au début du deuxième semestre, si tu as défini ton objectif de lycée, que ce soit le lycée de langues étrangères pour continuer le français ou un autre lycée pour l'anglais, nous faisons une réorientation. Les élèves en anglais ne font que de l'anglais et ceux en français ne font que du français. C'est à ce moment-là que nous séparons les deux langues. (24 : 42 dans l'entretien avec Paloma)

> […] Si tu veux entrer au lycée de langues étrangères, on te réduit 50 points de ton score d'admission, et si tu peux atteindre ce seuil, tu peux y entrer. Cependant, si tu ne choisis pas le lycée de langues étrangères et que tu choisis une autre école d'anglais, tu n'auras pas le droit à cette réduction, car tu as été admis en sélection quand tu es entré au collège. Les autres élèves de la ville sont affectés selon leur quartier, mais les élèves de notre école sont admis sur concours, donc c'est une forme d'admission autonome. En gros, il y a un accord non écrit : si tu choisis le lycée de langues étrangères, on te réduit 50 points, mais si tu ne le fais pas, tu n'auras pas cette réduction. (20 : 42 dans l'entretien avec Paloma)

Pour ceux qui passent le *Zhongkao* en langue vivante étrangère minoritaire, il ne reste qu'un lycée de langues étrangères à leur disposition, et pour les attirer, ce dernier accepte de baisser certains critères d'admission. Cela constitue un avantage déterminant pour les collégiens poursuivant leurs études de la langue vivante étrangère minoritaire au lycée. En revanche, pour d'autres qui aspirent à un meilleur lycée ou qui veulent reprendre l'anglais comme LVE 1, cette mesure de restriction a très peu d'impact sur leur parcours éducatif. Voici ci-dessous l'explication de Paloma :

> Certains élèves très forts peuvent réussir sans la réduction et ne comptent pas sur cette allocation. En fait, cette allocation est importante pour chaque élève passant l'examen d'entrée au lycée, car elle représente 75% à 80% du taux de réussite, et ce taux augmente chaque année. Si tu ne comptes pas sur cette allocation et relies uniquement sur tes capacités pour entrer dans un lycée d'élite provincial, c'est plus difficile. Mais il y a quelques rares élèves qui veulent réussir par eux-mêmes et ne souhaitent pas aller au lycée de langues étrangères. (21 : 45 dans l'entretien avec Paloma)

Comme nous l'avons présenté dans le chapitre 4, l'école secondaire du deuxième cycle (le lycée) n'est plus obligatoire en Chine ; il faut passer le *Zhongkao* pour y être admis. En raison de la concurrence entre les candidats et de la limite des places dans les lycées d'enseignement général, environ la moitié des collégiens sont orientés vers les lycées professionnels ainsi que les écoles secondaires spécialisées. Sauf pour les élèves sûrs de pouvoir entrer dans un meilleur lycée, cette baisse des scores d'admission semble toujours attirante pour la plupart des élèves et de leurs parents. D'ailleurs, ce que Paloma n'a pas mentionné dans l'entretien, c'est qu'il existe également des élèves qui veulent continuer l'apprentissage de la langue vivante étrangère minoritaire mais qui ne dépassent pas le seuil d'admission du lycée de langues étrangères, malgré une baisse des critères. Ils ont donc dû reprendre l'anglais comme LVE 1 dans d'autres établissements de cette ville.

Quant à l'école de Clara, bien qu'elle maintienne ses critères pour les apprenants en langues vivantes étrangères minoritaires, elle attire moins d'apprenants « excellents » en raison de la concurrence accrue des autres écoles de la ville, par rapport à quelques années auparavant. Selon Clara, cette diminution du nombre d'apprenants en français affecte également la qualité de son enseignement, car il est plus difficile qu'avant de « former des élèves brillants ». Voici la description ci-dessous :

> D'une part, à cause de la pandémie, les parents s'inquiètent de la situation internationale dans les prochaines années et le nombre d'apprenants diminue beaucoup, il y avait 20 personnes avant, mais il n'y a que 5 ou 6 maintenant. D'autre part, avec les directeurs différents, il y a aussi un changement dans les politiques d'accueil des élèves. À l'époque du directeur Jin, il prenait les langues vivantes étrangères minoritaires au sérieux et il a fait des efforts sur la campagne de promotion de l'école pour attirer plus d'élèves, mais depuis ces deux dernières années, on a accueilli successivement deux directeurs de l'école, moi personnellement, je pense qu'ils ne font pas très attention. (05 : 43 dans l'entretien avec Clara)
>
> […] ces deux dernières années, nous n'avons pas baissé les critères, mais en comparaison avec les élèves précédents, le niveau n'a pas vraiment augmenté. En fait, tous les lycées de la ville augmentent leurs effectifs, y compris ceux qui sont mieux classés que nous. Naturellement, cela fait que les élèves qui arrivent chez nous sont de moins en moins bons par rapport à ceux d'avant. (06 : 39 dans l'entretien avec Clara)
>
> Même avec moins d'élèves, les résultats ne sont pas bons. Il est difficile de former des élèves brillants. Avant, nous avions au moins une vingtaine d'élèves, parmi lesquels quelques-uns pouvaient être formés. Maintenant, avec seulement quelques élèves, il n'y a personne à former. (10 : 29 dans l'entretien avec Clara)
>
> En général, si les élèves ont de bons résultats, leurs parents préfèrent les écoles privées. Les familles avec des moyens envoient leurs enfants dans des écoles privées ou prévoient de les envoyer étudier à l'étranger

> dès le lycée. Les élèves de notre école ont généralement des résultats médiocres et des familles modestes, ils viennent donc dans notre lycée public de rang inférieur. (38 : 53 dans l'entretien avec Clara)

En outre, la direction de l'école ne s'intéresse qu'au taux d'admission des élèves dans les universités les mieux classées. Comme les matières telles que le français ou le japonais n'occupent qu'une place très limitée dans le score du *Gaokao*, soit 20%, les élèves de cet établissement n'obtiennent généralement pas un score final suffisant pour décrocher des places dans des universités prestigieuses malgré de bonnes notes en langue. C'est pour cette raison que Clara se sent impuissante face à ce système d'évaluation des enseignants :

> La direction ne semble pas très au courant de notre situation en langues vivantes étrangères minoritaires. Ils se concentrent uniquement sur les résultats du *Gaokao*. Que ce soit en français ou en japonais, les notes de ces matières n'ont qu'un impact limité sur le score global du *Gaokao*. (14 : 53 dans l'entretien avec Clara).

> […] ils regardent le taux d'admission dans les universités de premier rang. Pour notre classe de langues vivantes étrangères minoritaires, les élèves ont généralement de faibles niveaux, et leurs scores globaux ne sont pas bons. Même si les notes en langue sont bonnes, cela ne change rien au niveau des récompenses. (17 : 17 dans l'entretien avec Clara)

Contournement des restrictions liées au lieu de résidence

En plus de l'avantage lié à la réduction des critères d'admission offerts par les lycées de langues étrangères, les élèves se tournent vers les établissements privés ou publics pour d'autres raisons. Dans le cas de Paloma, son collège est le seul établissement public qui peut recruter des élèves sans être limité par les contraintes de leur lieu de résidence. Ainsi, pour ceux qui sont affectés à un collège public de « mauvaise » réputation, postuler à cet établissement et accepter d'apprendre une autre langue que l'anglais permet de contourner les restrictions liées à la politique d'affectation scolaire. Autrement dit, la motivation des élèves à adopter le plurilinguisme est étroitement liée à leur lieu de résidence. Ils choisissent ce collège non pas par intérêt pour l'apprentissage de plusieurs langues, mais pour éviter les contraintes de la politique d'admission des collèges publics. Dans ce contexte, ils préfèrent apprendre une nouvelle langue plutôt que d'être affectés à un établissement de moindre réputation dans leur zone géographique.

> Beaucoup d'élèves viennent dans notre école non pas pour apprendre plusieurs langues, mais par choix scolaire, car l'école de secteur n'est pas idéale. Notamment pour les enfants musulmans Hui, l'école

> publique de secteur n'est pas bonne. Ils veulent éviter ce collège et viennent donc chez nous. D'autre part, les familles n'ont pas toujours les moyens de planifier un parcours éducatif qui inclut l'apprentissage de plusieurs langues. Beaucoup viennent pour choisir l'école, mais peu après, ils trouvent que l'apprentissage de deux langues est plus difficile, ils veulent donc abandonner. Les parents peuvent aussi être moins déterminés qu'au départ. De plus, ils pensent que l'apprentissage du français a des débouchés limités et préfèrent que leurs enfants suivent un parcours plus classique en anglais. Si les résultats sont bons, ils visent un lycée meilleur que le lycée de langues étrangères, sinon, un lycée municipal où l'anglais est la seule langue étrangère. (23 : 03 dans l'entretien avec Paloma)

Cela explique pourquoi certains élèves se sentent stressés et perdus dans l'apprentissage de deux langues et veulent se débarrasser de la politique de restriction du choix des lycées. Une fois atteint l'objectif d'entrer dans un collège meilleur que son école affectée, ils montrent de moins en moins d'enthousiasme envers le plurilinguisme. Paloma montre ainsi son inquiétude envers le grand écart entre les objectifs d'enseignement et les besoins réels des élèves et de leurs parents :

> Comme je l'ai dit, la plupart des parents et des élèves voient l'intérêt immédiat de la réduction de 50 points pour entrer dans un lycée pas mal. C'est un argument fort lors des inscriptions. Mais pendant l'enseignement, nous essayons de montrer que l'apprentissage de deux langues apporte des avantages à long terme, que ce soit pour les études supérieures, le travail, les échanges internationaux ou les études à l'étranger. Nous encourageons les élèves à devenir des talents plurilingues. Cependant, la majorité des élèves se concentrent sur l'avantage immédiat. Quelques parents plus visionnaires comprennent cet aspect. (25:53 dans l'entretien avec Paloma)

À ce titre, pour ceux qui acceptent volontiers de suivre 6 ans d'études d'une langue autre que l'anglais, le motif principal est qu'ils peuvent contourner les principes de l'orientation et de l'affectation des élèves selon le lieu de domicile durant la période scolaire obligatoire. De plus, ils peuvent bénéficier d'une baisse de critères d'admission à condition d'assurer la continuité de l'apprentissage de la langue choisie depuis la première année du collège. Le respect du contrat d'apprentissage du français n'a donc pas de lien direct avec l'intérêt pour le plurilinguisme.

En raison des restrictions d'admission aux lycées d'enseignement général public pour les enfants des travailleurs sans *Hukou* à Shanghai, un grand nombre d'élèves sont orientés vers le lycée professionnel, avec l'intention d'obtenir un diplôme universitaire après cinq ou six ans d'études successives, comme c'est le cas dans l'école de Héloïse. Pour eux, le français est une spécialité qui leur ouvrira des voies professionnelles dans les domaines de l'import-export ou du tourisme à l'avenir.

> Puisque les examens de *Zhongkao* et de *Gaokao* sont très difficiles à Shanghai, il existe un grand nombre d'élèves qui ne sont pas admis par les lycées d'enseignement général. Ou leurs parents n'ont pas le *Hukou* de la ville de Shanghai, dans ce cas-là, leurs enfants ne peuvent pas postuler à des lycées d'enseignement général. Il reste alors le 3+2 ou le 3+3, en coopération avec la licence professionnelle (*Zhuanke*) ou la licence (*Benke*) à leur choix. (10 : 42 dans l'entretien avec Héloïse)

Shanghai est la ville la plus peuplée et la première puissance économique de Chine, attirant chaque année des milliers de jeunes actifs de tous les horizons. En conséquence, les élèves dont les parents ne possèdent ni *Hukou* local ni logement ne sont pas autorisés à s'inscrire aux lycées publics d'enseignement général à Shanghai. Cependant, l'inscription au lycée professionnel public rencontre moins d'obstacles. De nombreux parents nourrissent ardemment le désir que leurs enfants puissent un jour entrer à l'université, et le parcours 3+2 ou 3+3 leur semble donc être un bon choix.

Le français ouvre en effet de nouvelles opportunités pour les élèves des grandes villes comme Pékin et Shanghai, dont les parents ne possèdent pas de logement dans ces villes ou n'ont pas de *Hukou* local. En raison des restrictions imposées par la mairie de Pékin concernant l'inscription des élèves dans les écoles publiques, les écoles privées offrant un programme international ou un enseignement de plusieurs langues étrangères sont particulièrement prisées par les parents des élèves qui n'ont ni *Hukou* ni logement en possession. Diana analyse les motivations des parents de ses élèves comme suit :

> Il y a une partie des enfants qui ne passent pas le *Zhongkao*. Cela peut être parce qu'ils n'ont pas de *Hukou* de Pékin, ou parce que leurs parents n'ont pas de permis de résidence et de travail, ce qui empêche les enfants de passer le *Zhongkao*. Dans ces cas-là, certains parents choisissent d'envoyer directement leurs enfants à l'étranger. Beaucoup d'entre eux envisagent le Canada. Au Canada, il est plus facile si on parle français. Partir à l'étranger, et en particulier au Canada, est un objectif principal pour ces familles. Un autre groupe d'enfants vient de notre école primaire et monte au collège. Ils ont déjà été exposés à plusieurs langues étrangères pendant le primaire. Les parents pensent que puisque les enfants ont déjà étudié ces langues pendant quelques années, il est préférable de continuer au collège, d'autant plus que certains enfants se débrouillent bien et aiment ça. Ils choisissent de continuer dans notre collège parce que, dans les autres écoles, il n'y a peut-être qu'un ou deux cours de langue par semaine, considérés comme des matières optionnelles, avec très peu d'heures. Dans notre école, nous accordons plus d'importance à l'enseignement de plusieurs langues étrangères. Nous avons aussi des élèves qui continuent dans notre lycée. Certains d'entre eux ont un *Hukou* de Pékin, mais ils veulent étudier en France plus tard. Au collège, ils ont passé le DELF A2 ou B1, et au lycée, s'ils passent le B2, ils peuvent aller directement en France pour leurs études de premier cycle après le bac, ou passer une année dans une école préparatoire en France. C'est ce que certains parents envisagent. (21 : 28 dans l'entretien avec Diana)

Il est à noter que le *Gaokao* à Pékin est jugé moins difficile comparé à d'autres provinces, car le taux d'admission à l'université dépend principalement du nombre de candidats et du nombre d'universités. En d'autres termes, Pékin est la ville qui compte relativement le moins de candidats et le plus de places disponibles à l'université. De plus, même si les apprenants dépourvus du droit d'inscription au *Gaokao* de Pékin peuvent retourner dans leur ville d'origine pour passer le concours, les épreuves varient d'une région à l'autre, et le taux de difficulté des épreuves dans leur province est généralement plus élevé que dans la capitale. Ainsi, étudier à l'étranger constitue pour eux le meilleur choix, et la maîtrise de plusieurs langues vivantes est jugée nécessaire, voire obligatoire, car cela fait partie intégrante des critères d'admission de nombreuses universités occidentales.

L'enseignement/apprentissage du français à Pékin et à Shanghai diffère de celui dans d'autres villes. D'une part, les établissements de ces deux villes assurent généralement un enseignement bilingue non pas pour le *Gaokao*, mais pour l'orientation vers des universités à l'étranger ou des carrières professionnelles. D'autre part, les enseignants y possèdent une autonomie relativement plus grande dans l'organisation des cours et la sélection des manuels et autres matériels pédagogiques. Dans leurs entretiens, nous constatons qu'ils se préoccupent rarement de la motivation, des résultats scolaires des apprenants et des contraintes institutionnelles. Ils s'intéressent plutôt à l'adaptation de contenus récents et à l'application de méthodologies innovantes dans leurs classes de langue.

Le mouvement de nationalisation des écoles privées

Comme nous l'avons souligné dans le chapitre 4, le gouvernement chinois a accéléré ces dernières années la nationalisation de l'éducation, en particulier au niveau primaire et secondaire. En général, les parents chinois envisagent d'inscrire leurs enfants dans des écoles privées dès le primaire, attirés par leur réputation et la qualité de l'enseignement. Toutefois, au niveau du lycée, l'enseignement privé peine souvent à attirer les meilleurs élèves, car les établissements les plus prestigieux en Chine sont principalement publics.

En raison du mouvement de nationalisation des écoles privées, les établissements comme celui de Hélène ne disposent plus de la liberté de sélectionner leurs candidats à l'échelle de la ville ni d'augmenter les frais d'inscription à leur guise. Comme le souligne Hélène, les écoles privées sont confrontées à davantage de défis qu'auparavant :

> Les politiques actuelles favorisent les écoles publiques et limitent les écoles privées. Par exemple, il est interdit de créer de nouvelles écoles privées, et celles existantes font face à des restrictions en termes de recrutement et de frais de scolarité. (11 : 51 dans l'entretien avec Hélène)

Actuellement, la promotion du français dans les écoles primaires et collèges privés progresse sans trop d'obstacles. Cependant, au niveau des lycées privés, il devient difficile de fidéliser les élèves provenant de leurs propres collèges pour qu'ils poursuivent l'apprentissage du français. Ceux qui, au niveau primaire, sont séduits par le modèle des classes bilingues, offrant l'avantage d'apprendre une langue supplémentaire par rapport aux établissements publics, abandonnent souvent le français lorsqu'ils postulent à des lycées publics, attirés par un meilleur classement de ces établissements.

> Il n'est pas facile pour notre lycée privé d'attirer les élèves excellents, parce qu'ils préfèrent les lycées publics. Oui, même les collégiens excellents de notre école, ils partent aussi, pourquoi ? Parce que tout le monde doit participer au *Zhongkao*, peu importe le public ou le privé, les candidats postulent en fonction des classements des écoles et de leurs notes finales. En Chine, tu sais, presque tous les meilleurs lycées sont publics, le classement est déjà fixé, les écoles au premier rang sont toujours les mêmes […] (12 : 43 dans l'entretien avec Hélène)

En outre, lorsqu'une école privée est soudainement transformée en établissement public, le nombre d'heures de cours consacrées à l'apprentissage d'une nouvelle langue peut diminuer en raison de restrictions budgétaires. Cela affecte directement la motivation des élèves à apprendre une langue étrangère et peut également influencer la posture des enseignants. Dans les entretiens recueillis, Diana décrit comment cette transformation a impacté son enseignement au collège :

> En général, le nombre d'heures de cours en langue étrangère diminue à mesure que les élèves avancent dans les niveaux. Par exemple, en première année de collège, il y a normalement 6 heures de cours par semaine, dont une est consacrée aux cours de conversation avec un enseignant natif. En deuxième année, il y a aussi 6 heures, avec deux heures dispensées par des enseignants natifs. En troisième année, il y avait auparavant 4 ou 5 heures. Mais, depuis que notre école est passée du statut privé au statut public, elle a rencontré des difficultés, notamment une réduction de l'importance accordée aux langues étrangères. Le nombre d'heures a été considérablement réduit : en première année, il est passé à 4 heures, et dans certains cas, à seulement 3 heures ; en deuxième année, il est de 3 heures, et en troisième année, il ne reste que 2 heures. Avec cette réduction, même les élèves qui préparent le DELF A1 sont devenus rares, ce qui montre une diminution de l'intérêt pour la langue. Cette situation est délicate pour nous. Pour ce semestre, il a été décidé de rétablir les horaires : 5 heures pour la première année, 4 heures pour la deuxième année, et 3 heures pour la troisième année. La transition vers le statut de public a vraiment été un processus chaotique. (16 : 11 dans l'entretien avec Diana)

Cet extrait ci-dessus illustre comment le processus de nationalisation des écoles privées peut influencer la motivation des élèves à apprendre une nouvelle langue en réduisant le nombre d'heures de cours. Cette diminution entraîne même une baisse de l'intérêt des apprenants pour l'évaluation de leur niveau de français à travers le DELF scolaire, malgré un intérêt initial pour le plurilinguisme. De plus, lors de leur candidature au lycée, la majorité des élèves privilégie le classement de l'établissement plutôt que la diversité des langues proposées. En conséquence, les écoles privées peinent à attirer et à convaincre les élèves de s'inscrire dans des classes bilingues.

Chapitre 7. Analyse de l'agir professoral par l'observation des interactions et l'auto-confrontation

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les différentes postures adoptées par les enseignants interviewés, ainsi que leur parcours professionnel. Ces éléments seront précieux pour interpréter les données recueillies lors de nos observations en classe. Par exemple, lorsqu'une enseignante utilise une approche répétitive dans ses cours, cela peut être influencé par son propre parcours universitaire, marqué par une méthode audio-visuelle behavioriste pour l'enseignement de l'oral, ou par le fait que l'évaluation de son établissement repose principalement sur des compétences écrites, en particulier les connaissances grammaticales.

Dans ce chapitre, nous nous focalisons sur nos corpus collectés en classe de FLE dans différentes écoles secondaires chinoises. En les analysant et comparant avec l'entretien d'auto-confrontation, nous pouvons clairement observer ce qui se passe réellement dans l'enseignement du français en contexte secondaire chinois, ainsi que les effets réciproques entre les croyances, les actions et les facteurs institutionnels et contextuels.

Il y a trois parties principales dans notre analyse de l'agir professoral. Tout d'abord, nous commençons par l'étude des cinq univers de référence de la classe de langue définis par Cicurel (1999). Ensuite, nous tentons d'établir des liens entre les « actions premières » observables et les « actions secondes » verbalisées et interprétées par les enseignants enquêtés, telles que définies par Bronckart (1977), lors de l'auto-confrontation. Pour ce faire, nous présenterons leurs stratégies discursives, leurs actions verbales et non verbales, ainsi que les facteurs contextuels qui définissent et façonnent leur agir professoral.

7.1 Cinq univers de référence de la classe de langue

Dans le chapitre 3, nous avons présenté les cinq univers de référence au sein du cadre de la classe de langue : le monde de la classe, le monde imaginaire, le monde extérieur, le monde de la langue et le monde du texte, définis par Cicurel (1999) sur la base des théories des cadres de l'expérience de Goffman (1991).

Pour Cicurel (2011a : 55-56), il existe un paradoxe au sein de la classe de langue : d'une part, « il s'agit d'une interaction finalisée, cadrée, entre des interactants ayant à tenir des rôles sur

lesquels pèsent les contraintes du cadre institutionnel et la représentation que chacun se fait de ses obligations » ; d'autre part, il faut passer par la reproduction des situations pour enseigner et apprendre la langue cible, le monde imaginaire ou extérieur est ainsi introduit par l'enseignant et les apprenants. Dans cette perspective, les actes de parole utilisés en classe de langue sont spécifiques et peuvent être regroupés autour d'une « finalité didactique » (ibid., 61). Par exemple, dans les corpus que nous avons recueillis, des enseignants s'appuient sur des chansons pour aborder des thèmes de la vie quotidienne, comme les vacances en famille ou les préoccupations de la jeunesse, afin d'illustrer l'utilisation d'un point grammatical ou le contenu d'un texte du manuel. De plus, le monde du texte en tant qu'objet d'enseignement reflète également le cadre spatio-temporel dans lequel a lieu cette classe de langue et les convictions didactiques de l'enseignant.

7.1.1 Le monde de la classe

Le monde de la classe fait partie des « cadres primaires » (Goffman, 1991 : 54), caractérisé par la culture éducative et les objectifs pédagogiques à atteindre. Ce cadre fait l'objet d'une démarcation spécifique, qui peut s'analyser d'un point de vue séquentiel où s'observent des rituels. Dans les extraits qui suivent, nous pouvons observer les « routines langagières » (Cicurel, 2011a : 90) marquant l'ouverture ou la clôture de l'interaction.

Extrait 1 – Corpus Méline :

001 P bonjour tout le monde /
002 E bonjour::: Méline ::
003 P <((en riant)) comment allez-vous (.) / ça va (.) ou ça va pas // >
004 E ça va \
005 E euh::
006 P comme ci comme ça // = (en riant)
007 P Nina /
008 P comment vas-tu /
009 E assez bien

Dans cet extrait, nous observons que l'enseignante choisit de maintenir une relation amicale et chaleureuse avec ses apprenants, qui l'appellent directement par son prénom français. Toutefois,

selon la tradition chinoise, on considère qu'il est inapproprié de s'adresser à un professeur par son prénom, en particulier dans un contexte public. Plusieurs hypothèses peuvent éclairer ce choix : l'enseignante pourrait agir en fonction de sa représentation des pratiques pédagogiques françaises, qui peut différer des pratiques réelles ; elle pourrait aussi chercher à instaurer un climat de classe moins formel et plus détendu, encourageant ainsi la pratique linguistique ; ou encore, elle pourrait vouloir créer un espace didactique imaginaire qui rappelle les échanges informels et spontanés d'une immersion dans un environnement francophone. Dans ce cadre de cours de français, l'objectif étant de faire progresser les élèves en langue, ceux-ci sont temporairement affranchis des normes culturelles chinoises et des règles de l'établissement. De plus, le nombre réduit d'élèves — moins de dix — permet à l'enseignante de les appeler également par leur prénom français.

En ce qui concernent les salutations, l'enseignante commence par une expression standard et formelle (« comment allez-vous »), avant de la reformuler de manière plus familière (« ça va »). Pour susciter une réaction chez ses apprenants, elle leur propose même de choisir entre « ça va » et « ça va pas ». Cette démarche peut être interprétée comme une introduction au monde imaginaire de la classe, invitant ainsi tous les participants à utiliser le français comme langue de communication. Ainsi, les routines linguistiques telles que les salutations deviennent des marqueurs de transition entre le chinois et le français.

Il convient de noter que dans l'extrait 1, les élèves portent tous leur masque tout au long du cours, ce qui témoigne du cadre spatio-temporel dans lequel se déroule cette classe de français. Entre 2020 et 2022, ils ont dû suivre des cours en ligne ou ont été autorisés à se rendre à l'école en portant leur masque. Étant donné l'espace limité dans la salle, nous supposons que l'école a spécialement aménagé une classe pour les cours de langues vivante étrangère minoritaire. C'est pourquoi il n'y a pas d'estrade devant le tableau et le projecteur, contrairement à la plupart des salles de classe en Chine, où l'estrade symbolise l'asymétrie des statuts entre l'enseignant et les élèves au sein de l'institution.

Dans l'extrait suivant, les élèves appellent également leur professeur par son prénom français, ce qui est un signe d'accord pour entrer dans le monde imaginaire où le français est la seule langue de communication autorisée. Ainsi, l'enseignant annonce cette « aventure langagière » en leur demandant s'ils sont prêts (« vous êtes prêts pour aujourd'hui// »).

Extrait 2 – Corpus Hugo :

001 P bonjour à tous ++

002 E bonjour Hugo :::

003 P vous êtes prêts pour aujourd'hui // oui //

004 E oui ::

005 P ok : très bien \

Dans une classe chinoise du primaire ou du secondaire, il est habituel qu'un élève (qui est souvent désigné comme moniteur de classe) se lève pour demander à ses camarades de saluer le professeur tout en restant debout lorsqu'il entre dans la salle de classe. Une fois les salutations terminées, l'enseignant leur demande à tous de s'asseoir.

Dans les cours que nous avons observés, nous avons constaté que ce rituel était respecté dans une seule classe (extrait 3). Cependant, une légère différence était présente : c'était l'enseignante elle-même qui demandait à ses apprenants de se lever, prenant ainsi l'initiative des salutations en premier lieu. Nous remarquons aussi qu'elle utilise deux langues pour communiquer avec ses élèves, cependant, les salutations se font exclusivement en français.

Dans cette situation, il est à noter que les élèves appellent leur enseignante simplement « madame », afin de montrer leur respect et de maintenir une distance appropriée entre eux. Comme c'est l'enseignante elle-même qui leur demande de se lever pour la saluer, ils sont conscients de l'existence d'une hiérarchie dans cette salle de classe. Par conséquent, ils restent debout tout au long de cette routine de salutations jusqu'à ce qu'ils entendent la consigne (« asseyez-vous »).

Extrait 3 – Corpus Paloma :

002 P salut ::// bonjour tout le monde :: debout \

003 E bonjour :: madame :: //

004 P comment allez-vous //

005 E oui :: ça va bien \

006 P ok très bien : asseyez-vous \=

007 P =on a regardé ensemble une chanson qui s'appelle "Où est le chat "\ =

008 P =刚才我们看了一首歌它的名字叫作 Où est le chat \ =

009 P = qu'est-ce que ça veut dire en français //=

010 P =法语名字应该是什么// 这个歌的名字 (quel est le nom de cette chanson) //

011 E où est le chat :

012 P 猫在哪里 \=

013 P = 猫在哪里(.) 啊 : 这是我们这节课的中心 (.) 重点 : 你们觉得应该学习什么 (d'après vous, quel est le point important, le sujet d'aujourd'hui) //

015 E 方位介词 (préposition) ::

016 P 方位介词 : ok 我们看今天的主题 (voici notre sujet d'aujourd'hui)

Il s'agit d'une classe de niveau débutant dans un collège public chinois. La salle est équipée d'un tableau interactif et d'un écran de projection, et la classe est organisée en îlots pour faciliter la prise de parole et le travail en groupe. À l'arrière de la salle, une dizaine d'observateurs sont assis, presque autant que le nombre d'élèves en classe. Cela indique que ce cours sert de cours de démonstration au sein de l'établissement ou de séance d'entraînement en vue d'un concours d'enseignement au niveau régional ou national. Dans ce dernier cas, les observateurs sont appelés à jouer un rôle de juges dans la compétition et à évaluer le comportement de l'enseignant selon une grille de critères d'évaluation.

Pendant la récréation, l'enseignante a déjà projeté un extrait vidéo d'une chanson intitulée « Où est le chat », destinée à l'apprentissage des prépositions en français. C'est pourquoi elle a utilisé le verbe « regarder » plutôt que « écouter » pour le lier au nom « chanson ». De plus, elle a posé une question en français (« qu'est-ce que ça veut dire en français »), mais réalisant que certains de ses apprenants ne comprenaient pas, elle a dû reformuler sa question en chinois, ce qui aurait probablement modifié légèrement la signification (« quel est le nom de cette chanson »). Cela montre une flexibilité dans ses stratégies d'enseignement. En effet, dans nos cours observés, lorsque les apprenants rencontrent des difficultés linguistiques, les enseignants chinois de FLE ont souvent tendance à simplifier en reformulant la phrase ou en la traduisant dans leur langue maternelle.

Dans l'extrait ci-dessus, pour s'adapter au niveau débutant de ses apprenants, l'enseignante accepte de réexpliquer la grammaire en langue chinoise en cas de besoin. Cela correspond également au système d'évaluation de cet établissement où la grammaire occupe une place primordiale dans les examens écrits, il est donc nécessaire pour ses élèves de la maîtriser pour réussir. De plus, lorsqu'elle leur demande le point essentiel ou le sujet du cours, la grammaire apparaît en premier dans leur tête. Nous pouvons en conclure qu'ils se sont déjà familiarisés avec le métalangage pour apprendre et parler de la langue elle-même.

Extrait 4 – Corpus Diana :

356 P je sais que + à Pékin il y a le film personnage pardon il y a un musée sur les personnages du film de Chine + et vous voulez y aller //=

357 P = et cherchez les quatre films + d'accord //=

358 P = prenez (.) prendre des photos ou filmez une petite vidéo (.) décrivez ce que vous voyez en français =

359 P = et nous les envoyer : je vais publier vos œuvres dans cette salle=

360 P = d'accord //

361 E oui ++

362 P ok merci pour votre préparation +

363 P et grâce à vous les Français peuvent mieux connaître les films chinois =

364 P = et les acteurs :: et les actrices chinois //=

365 P = et j'espère que vous pouvez continuer à diffuser la culture chinoise=

366 P = d'accord //

367 E oui ++

368 P ok merci : on peut sortir et merci + et au revoir //

369 E au revoir :: \

Pour conclure le cours, l'enseignante dans l'extrait 4 a ramené ses élèves du monde imaginaire au monde réel et extérieur, afin de leur expliquer les consignes relatives au devoir (« je sais que + à Pékin il ya le film personnage pardon il y a un musée sur les personnages du film de Chine + et vous voulez y aller //= »). Comme la classe de langue est contrainte par une durée limitée et un espace fixe, il est parfois préférable de passer par un contexte extérieur pour accomplir des tâches linguistiques complexes telles que le tournage d'une vidéo sous-titrée dans ce cas. Une fois les œuvres (photo illustrée ou vidéo) terminées en dehors de la classe, l'enseignante promet de les montrer dans la salle de classe (« je vais publier vos œuvres dans cette salle= »).

Par ailleurs, si l'interaction débute généralement par les salutations et l'annonce du programme, la clôture est souvent marquée par le remerciement de la part de l'enseignant. Dans l'extrait 4, l'enseignante invite ses apprenants à sortir de la salle puisque le cours est terminé, et elle tient à leur exprimer son remerciement (« ok merci : on peut sortir et merci+ et au revoir »). Notons que les élèves du primaire et du secondaire ont généralement leur propre salle de classe, où leur professeur les retrouve et les quitte après le cours. Cependant, dans le cas de la classe de langues vivantes étrangères minoritaires, l'enseignant les attend et les accueille dans une salle spécialement aménagée.

Nous pouvons observer la même routine langagière et comportementale dans l'extrait 5. Selon notre interprétation, les remerciements sont répétés à plusieurs reprises, probablement parce que ce cours est utilisé pour un concours d'enseignement. Dans cette situation, l'enseignant a l'habitude d'exprimer sa reconnaissance pour la participation de ses apprenants. Quant à l'établissement scolaire, ce cours filmé sert également d'exemple démonstratif de sa qualité d'enseignement.

Extrait 5 – Corpus Hugo :

340 P alors c'est tout pour aujourd'hui ++ ok merci à vous + ok c'est bon merci + ok c'est bon \

341 E merci ::

En résumé, nous observons dans les extraits précédents que les routines langagières et comportementales liées à l'ouverture et à la clôture des interactions en classe de FLE diffèrent légèrement de celles des autres matières scolaires du secondaire. Dans l'ensemble, les enseignants de FLE préfèrent entretenir des relations plus proches et plus amicales avec leurs élèves, en les saluant ou en les remerciant en premier lieu. De plus, ces derniers sont autorisés à appeler leur enseignant par son prénom français. Cette pratique s'explique probablement par la faible différence d'âge entre l'enseignant et les élèves. Une relation plus chaleureuse et familiale facilite sans doute la mise en œuvre des activités en classe.

Par ailleurs, comme le monde de la classe de langue n'appartient pas à un seul cadre, l'enseignant est chargé d'accompagner ses apprenants d'un monde à un autre en fonction de ses objectifs pédagogiques à atteindre. Comme le constate Cicurel (2011a : 87) dans ses recherches sur les relations entre le monde de la classe de langue et son extérieur :

> La classe de langue est en partie comparable au jeu. Comme le jeu, elle a ses règles, ses obstacles à franchir, ses victoires et ses défaites, elle entretient un rapport avec le hors-classe, s'en distinguant nettement par le cadre spatio-temporel qui est le sien, et s'en inspirant pour une grande partie de ses activités.

7.1.2 Le monde imaginaire

Comme précisé précédemment dans le chapitre 3, le monde imaginaire « ne réfère pas au monde extérieur vrai mais à un contexte virtuel » (ibid., 99). En classe de langue, en particulier dans

les contextes où le contact avec la langue cible est limité au cadre de la classe, pour mettre en œuvre une variété d'activités langagières et culturelles et les rendre ludiques et réalisables, l'enseignant(e) peut recourir à un monde fictionnel où le « faire-semblant » est accepté et même apprécié. Cela permet aux participants de la classe de se libérer des rôles préalablement établis tels que celui d'enseignant(e) ou d'élève, et de confronter différents points de vue. Selon le paradigme ethno-méthodologique de Goffman (1991), cette dynamique introduit divers « cadres participatifs » où les participants peuvent adopter des identités et des perspectives alternatives, favorisant ainsi un engagement plus authentique dans les interactions.

Extrait 6 – Corpus Diana :

017 P bienvenue à notre musée du cinéma // =

018 P = je suis responsable ++

019 P et aussi votre guide d'aujourd'hui :: =

020 P = d'accord //

021 E oui ::

022 P ok /et vous avez entendu une chanson :: c'est ça // une chanson

023 E oui ::

024 P une très belle chanson + et la chanson s'appelle comment //=

025 P = vous connaissez la chanson //=

026 P = en chinois ou en français \ =

027 P = oui //

028 E la vie en rose ::

029 P très bien tu es forte + très bien + la vie en rose / connaissez cette chanson //=

030 P =oui /non \ =

031 P =peut-être //=

032 P = oui //

033 E oui ::

034 P d'accord ok \=

035 P = et du coup // vous connaissez la chanteuse ou pas //=

036 P = c'est qui la chanteuse //=

037 P = ou qui chante la chanson //=

038 P = connaissez //=

039 P = non oui // non //

040 E non ::

041 P c'est pas grave :: ok voilà //

(L’enseignante sort une figure en carton à taille humaine et la met devant le public.)

042 P regardez =

043 P = c'est elle / elle s'appelle Edith \=

044 P = elle est très connue en France et elle chante cette chanson =

045 P = et maintenant regardez // elle est comment //=

046 P = elle a les cheveux / les yeux/ qu'est-ce qu'elle porte / quelque chose comme ça=

047 P =oui //

048 E euh :: elle a les cheveux courts et noirs (.)

049 P très bien // quoi d'autre //=

050 P quoi d'autre //

051 P oui //

052 E elle porte une robe noire

053 P une robe noire :: très bien =

054 P =et les chaussures // les chaussures //=

055 P = oui //

056 E elle porte des chaussures noires

057 P noir aussi ok merci =

058 P = est-ce qu'elle est belle //=

059 P = est-ce qu'elle est belle //=

060 P = belle ou pas //

061 E oui ::

062 P et le caractère // peut-être elle est ::

065 P elle est gentille quoi d'autre //

066 E euh :: (inaud.)

067 P oui // peut-être elle est gentille d'accord++

Dans l’extrait 6, l’enseignante se donne un nouveau rôle pour placer tous les participants dans cette nouvelle situation imaginaire. Elle ne se présente plus comme professeure, mais comme responsable et guide pendant ce jeu de rôle, chargée d’accompagner ses « visiteurs » au musée du Cinéma. Grâce à l’utilisation d’un tableau interactif, il est facile de passer d’un monde à un autre sans être limité par le cadre spatio-temporel de la classe. Plus la mise en situation est plausible, plus les participants sont immergés dans le monde imaginaire.

Par ailleurs, l’enseignante crée une silhouette en carton à taille humaine pour permettre à ses élèves de discuter de la description physique. Ce personnage représente une figure célèbre de

la culture française : Édith Piaf. Elle est décédée en 1963 et enterrée au cimetière du Père-Lachaise de Paris. Comme les apprenants de cette classe sont plus familiers avec son chef d'œuvre « La vie en rose » qu'avec son nom ou son portrait, l'utilisation de cette silhouette en carton permet de renforcer leur connaissance en recréant une situation plausible où Édith Piaf revient sur scène et se met à chanter devant le public. En effet, grâce à cette image, l'enseignante peut faire comme si la chanteuse était encore vivante. De plus, elle choisit de décrire cette fameuse chanteuse française au présent de l'indicatif, puisque ses élèves sont au niveau débutant et ne sont pas encore familiarisés avec le passé composé ni l'imparfait.

Cependant, il convient de noter que l'introduction du monde imaginaire a également ses limites. Dans cette mise en situation, les élèves sont capables de décrire physiquement cette silhouette en carton, mais lorsque l'enseignante leur demande de continuer à parler des caractéristiques de cette chanteuse française (« elle est gentille quoi d'autre// »), ils restent silencieux, car il est difficile de connaître et d'interpréter les traits de caractère d'une personne inconnue uniquement à partir d'une image. Dans ce cas, il serait préférable de passer à un monde avec lequel ils sont plus familiers. Par exemple, on pourrait leur demander de décrire les caractères de leur meilleur(e) ami(e) ou de leurs parents. Autrement dit, si le contexte imaginaire ne facilite pas la prise de parole des apprenants, il est nécessaire d'introduire d'autres cadres tels que le « contexte du vécu personnel » et le « contexte social » dans la classe, ce qui est appelé « les pratiques transformationnelles ». (ibid., 93).

Extrait 7 – Corpus Méline :

259 P bon maintenant nous regardons ensemble ++ qu'est-ce que la chanteuse+ fait:: dans la chambre\

260 E euh ++ essayer : essayer des lunettes\

261 P oui essayer des lunettes et ensuite//

262 E faire un une bataille++

263 P faire une bataille de cousins bataille\

264 P zhen tou da zhan(枕头大战)

265 P battre très bien cousin zhen tou(枕头)

266 P tao zhen (套枕) bon ensuite//

267 P d'autres choses//

268 E non\

269 P non//

270 P bon il y a la suite / qu'est-ce que la chanteuse fait\

271 E (inaud.)

272 P oui très bien\

273 P qu'est-ce que la chanteuse fait dans la cham- au terrasse// à la terrasse de café//

274 E (inaud.)

275 P oui on a croisé des amis\

276 P ensuite//

277 E regarder regarder des garçons(.)\

278 P oui regarder fixement un garçon ensuite//=

279 P =d'autres choses//

280 E non\

281 P bon qu'est-ce qu'elle a fait au champs d'herbes hauts\

282 E courir\

283 P oui\

284 E poser la tête sur l'épaule d'un garçon\

285 P oui \

286 E Ils courent au champs d'herbes hauts//

287 P oui\

288 P oui//

289 P ou ils courent près des remparts// ils courent près des remparts d'une ville\ d'autres chose//

290 E euh+ poser sa tête sur++

291 P poser sa tête sur l'épaule d'un garçon : et ensuite// ils font ils font des censures+ censures ça va// oui\

Dans l'extrait 7, nous remarquons que l'enseignante utilise une vidéo musicale pour illustrer les expressions de description préalablement fournies aux élèves. Ces derniers sont incités à les associer à des scènes qui se passent dans la vidéo, telles qu'une bataille de cousins entre amis, un bavardage sur la terrasse d'un café et une course dans la nature. Le premier visionnage de cette vidéo a également pour objectif de concevoir un portrait imaginaire d'une adolescente française en ce qui concerne sa vie privée, ses activités et ses émotions pendant la jeunesse. De plus, comme cette chanson porte sur la jeunesse, les lycéens de cette classe peuvent imaginer la vie des jeunes Français et la comparer à la leur.

Par conséquent, dans l'extrait 8, l'enseignante continue d'amener ses apprenants à réfléchir aux idées transmises par cette chanson (« alors cette chanson il elle parle de quoi // ») et leur demande d'imaginer leur avenir dans cinq ans (« je vais vous distribuer + un petit papier + et sur ce papier // vous allez écrire qu'est-ce que vous allez être dans cinq ans ça va // »). En jouant

le rôle d'intermédiaires entre le monde imaginaire et le monde extérieur, les élèves apportent leur propre vision du monde, inspirée de leur expérience personnelle en dehors de la classe.

Ici, les apprenants chinois comprennent et acceptent sans difficulté des valeurs communes et universelles telles que l'espoir et la persévérance face à l'incertitude. De ce fait, l'enseignante se concentre sur la conception d'une activité de production orale ludique. Elle prévoit de rassembler tous les papiers sur lesquels ils ont décrit leurs rêves et de procéder à un tirage au sort afin qu'ils devinent l'auteur potentiel de chaque rêve sélectionné.

Extrait 8 – Corpus Méline :

320 P alors cette chanson il elle parle de quoi //

321 E jeunesse ::

322 P de la jeunesse très bien\

323 P et elle parle de l'espoir xi wang(希望)++

324 P parce que pendant la période de la jeunesse :: on rencontre beaucoup de problèmes+ beaucoup de euh+ préoccupations\

325 P et on ne sait pas où je vais+ c'est ça// mais en même temps cette incertitude+ incertitude ça va//=

326 E = bu que ding xing(不确定性) c'est cette incertitude// qui contribuer contribue à la beauté de la jeunesse\\=

327 P =cette incertitude c'est aussi la beauté de la jeunesse et nous avons un long chemin à achever à terminer + et nous aurons beaucoup d'opportunités dans le futur// le monde est à inventer par vous//++ et vous avez beaucoup de souhaits+ vous avez beaucoup de rêves\

328 P et à la fin// je vais vous distribuer+ un petit papier+ et sur ce papier// vous allez écrire qu'est-ce que vous allez être dans cinq ans ça va//

329 P cinq ans ::++

330 P cinq ans\=

331 P =et vous allez écrire+ votre rêve et le prochain cours je vais ramasser votre rêve/+ je vais ramasser++ ramasser vos rêves et je vais tirer au sort un de vos souhaits+ et vous allez deviner l'auteur de ce souhait++ d'accord// ok nous faisons la pause\

332 E oui::

Pour conclure, les documents authentiques, tels que la silhouette en carton et la vidéo audio-visuelle, constituent des outils réels mais se réfèrent à un monde autre que celui des élèves. Même si ce monde introduit en classe n'est pas fictif et irréel, les participants doivent tout de même accepter le « contrat imaginaire » en jouant des rôles différents ou en interprétant ce que pense la personne cible. Selon nous, il s'agit d'une étape indispensable pour initier les apprenants à l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères.

7.1.3 Le monde extérieur

Pour Cicurel (2011a : 65), le monde extérieur et le monde imaginaire font tous partie des « cadres de transformation » ou des « cadres secondaires ». Contrairement au monde imaginaire, le monde extérieur fait référence à la vie sociale réelle. Autrement dit, l'enseignant intègre la vie réelle des participants ou leur contexte social commun en classe de langue. Comme le montre l'extrait 8, la vie personnelle des élèves sert de moyen pour atteindre les objectifs pédagogiques en classe.

Dans un contexte d'enseignement où l'utilisation de la langue cible se limite au cadre de la classe, le monde imaginaire et le monde extérieur sont clairement distingués l'un de l'autre, et les apprenants se familiarisent davantage avec le monde extérieur (le contexte du vécu personnel et le contexte social) qu'avec le monde imaginaire. Par exemple, dans l'extrait 4, l'enseignante demande à ses apprenants de tourner une vidéo au musée des personnages du film de Chine après la classe, car le contexte d'enseignement se déroule à Pékin, où ils ont facilement accès à des musées nationaux. D'ailleurs, par rapport aux films francophones, ils sont plus familiers avec les histoires, les réalisateurs et les acteurs des films chinois.

Dans l'extrait 9, l'activité de la classe fait référence au contexte du vécu personnel, car le sondage porte sur les préoccupations des jeunes lycéens chinois (quels sont les problèmes que vous avez rencontrés // aux périodes de la jeunesse \=»). Pour réaliser ce sondage, chaque groupe doit interviewer au moins 5 adolescents au sein de l'établissement. Étant donné que cette classe de FLE ne compte que 9 élèves, afin d'élargir l'échantillon, ces élèves doivent interroger les lycéens dans d'autres classes.

Lors de l'enquête, l'un des personnes interrogées était un adulte âgé de 29 ans, ce qui ne répondait pas aux critères du sondage et a suscité l'amusement général dans la classe (« Zoé / a interrogé / une adulte \ une adulte : ++ qui a vingt-neuf ans \ »).

Bien que la présentation des résultats soit en langue française, les données concernent un public adolescent chinois et il est probable que la langue de communication avec les enquêtés soit le chinois. Par conséquent, nous supposons que l'introduction du monde extérieur en classe de langue constitue un moyen potentiel pour encourager la participation des élèves et les familiariser avec l'accomplissement de diverses tâches en langue cible (« je vous invite à présenter \ ++ en utilisant // votre propre travail : \»).

Extrait 9 – Corpus Méline :

091 P et je vous ai +//demandé // de faire un sondage::=

092 P = auprès de vos camarades + auprès de cinq personnes++ c'est ça //

093 P ok voilà// le résultat \ le problème est:: =

094 P = euh la question est + quels sont les problèmes que vous avez rencontrés// aux périodes de la jeunesse\ =

095 P = et voici le résultat\ =

096 P = regardez// interrogez quarante:: jeunes=

097 P = mais précisément // c'est trente-neuf jeunes (.) parce que Zoé /a interrogé/ une adulte\

098 P) <((en riant)) une adulte : ++ qui a vingt-neuf ans\ >

099 P bon + et voici le résultat\ ++

100 P je vous donne dix min dix secondes à lire // à regarder\=

101 P = les tableaux ::///et je vous invite à présenter \ ++ en utilisant// en utilisant votre propre travail:\

Selon notre interprétation, les enseignants chinois du secondaire intègrent le monde imaginaire ou le monde extérieur dans le cadre de la classe afin de préparer leurs apprenants à un éventuel cadre spatio-temporel où la langue sera pratiquée par des locuteurs natifs. De plus, la transition du monde imaginaire vers le monde réel peut également servir à renforcer l'estime de soi et le sentiment d'appartenance culturelle. Par exemple, dans l'extrait 10, l'enseignante tente d'inculquer à ses élèves les valeurs de l'État après avoir expliqué les emplois des prépositions de lieu dans la langue française.

Extrait 10 – Corpus Paloma [14]:

043 P qu'est-ce que c'est // une affiche ::

044 P de quoi parle cette affiche // avez-vous regardé les nouvelles d'hier //++

045 P wow :: vous ne connaissez même pas cette nouvelle importante //= (哇这么重要的新闻你们居然不知道)

046 P = il s'agit de notre affiche annonçant que Lanzhou a remporté le titre de ville civilisée nationale n'est-ce pas //(这是一张跟我们相关的宣传海报，上面写着兰州获得了全国文明城市的称号)

047 P eh bien // cette affiche annonce que cette nouvelle a été annoncée hier ++ le peuple de Lanzhou a travaillé dur pendant quinze ans pour obtenir cette bonne nouvelle pour progresser vers la civilisation + mais mes camarades doivent savoir que ce titre de ville civilisée n'est pas éternel n'est-ce pas // cela change++ si l'année prochaine : nous ne respectons pas les critères de sélection pour le titre de ville civilisée nationale :: Lanzhou pourrait perdre

[14] Cet extrait de cours est entièrement en mandarin chinois, à l'exception des deux premières lignes qui sont en français. Pour faciliter la compréhension, nous avons traduit le contenu du chinois vers le français.

ce titre ++ donc// chaque habitant de Lanzhou de cette ville//nous devons nous assurer de faire ce qui est bon n'est-ce pas // (呃是吧这张海报上显示这条新闻是昨天才公布的，兰州人民为了这个荣誉奋斗了十五年，才获得了这个好消息，但同学们要知道这个文明城市的称号可不是永久的，有可能明年会变没有，如果我们没有符合文明城市的标准，兰州就有可能失去这个称号。所以呢，每个居住在兰州这座城市的人都要尽力表现的得体文明一些，对不对)

048 P alors :: que pensez-vous de cette affiche // (你们觉得这个宣传海报怎么样)

049 P en fait dès 2018 notre école a été désignée comme campus civilisé de la province du Gansu ++ donc mes camarades ne sont pas seulement de simples citoyens de la ville civilisée :: mais aussi les petits propriétaires du campus civilisé ++ alors je veux vous demander en tant que petits propriétaires sur le campus ++ savez-vous quelles sont les choses civilisées et quelles sont les choses non civilisées // (其实我们学校早在 18 年的时候就是甘肃省的文明校园了，所以大家不仅是文明城市的居民，也是我们文明校园的小主人。那么作为文明校园的小主人，你们知道哪些是文明的行为哪些是不文明的行为吗)

Nous constatons que dans cet extrait, l'enseignante essaie d'intégrer la promotion des valeurs collectives en classe de FLE. Plus précisément, chaque individu doit respecter des règles et faire des efforts pour rendre meilleure la communauté, dont l'honneur dépend de la contribution de chacun. Selon cette idéologie, nous appartenons tous à un pays et à une communauté en fonction de notre lieu de résidence, du rôle social et de notre culture d'appartenance. C'est pour cela que l'enseignante souhaite que ses élèves deviennent eux-mêmes « petits propriétaires » sur le campus, de sorte que la ville où ils habitent puisse garder le titre de « ville civilisée nationale ». Notons que les apprenants sont tous débutants en français, donc elle s'exprime en chinois pour transmettre ses idées.

La raison pour laquelle les enseignants chinois de FLE accordent une place à la promotion de l'idéologie nationale en classe est que le gouvernement chinois encourage depuis ces dernières années l'enseignement de l'idéologie socialiste et des valeurs collectives à l'université ainsi qu'à l'école primaire et secondaire en Chine. Dans cette perspective, les manuels de langue sont rectifiés dans le but d'amener les apprenants à promouvoir la Chine en différentes langues devant le public étranger. De même, les enseignants de langue sont sollicités pour former des futurs spécialistes en langue sans être influencés par l'idéologie occidentale. Par conséquent, dans l'extrait 10, l'enseignante tente de faire un lien entre l'enseignement des prépositions de lieu et l'estime de soi par la défense de l'honneur collectif.

7.1.4 Le monde de la langue

Selon Cicurel (2011a : 59), les mots utilisés par l'enseignant en classe de langue sont employés « dans un usage métalinguistique » et forment un « univers propre », différent de l'usage de la langue dans d'autres contextes. Autrement dit, le discours énoncé par l'enseignant vise d'abord à atteindre différents objectifs pédagogiques. Dans cette optique, elle estime que la langue dans le cadre de la classe se présente sous deux formes : « un discours explicitement métalinguistique » et « un discours métalinguistique non spécialisé comportant des termes comme dire, comprendre, répéter, etc. » (Cicurel, 1985, cité par Delorme, 2010 : 200).

Dans l'extrait 11, il est clair que l'enseignant fait explicitement usage du métalangage dans son discours en français. Cela démontre que ses apprenants se familiarisent déjà avec des termes métalinguistiques tels que l'imparfait, la troisième personne au singulier et au pluriel. De plus, afin de vérifier leur compréhension de la consigne, il prend l'exemple du verbe « prendre » et le conjugue à la troisième personne au singulier et au pluriel à l'imparfait. Après avoir reçu des retours positifs de leur part, il commence à les interroger individuellement pour répondre aux questions de conjugaison.

Extrait 11– Corpus Hugo :

094 P on va **conjuguer** les verbes à **l'imparfait** :: à **troisième personne** // **singulier et pluriel++**

095 P par exemple je vous dis prendre :: et vous me dites pre- **à l'imparfait** prenait /et prenaient /

096 E prenait ::

097 P c'est bon // ok prendre+ prenait et prenaient ok// alors c'est l'un après les autres ++ on commence par :: euh ::+ Louis\

Dans l'extrait 12, nous constatons un grand nombre d'occurrences des mots tels qu'apprendre, compléter et lire, qui sont utilisés par l'enseignant lui-même pour donner des instructions. Il conçoit lui-même une fiche d'apprenant concernant le chanteur français Michel Jonasz et une de ses chansons « Les vacances au bord de la mer » et la distribue au début de la séance, qui a en effet pour finalité didactique de raconter un souvenir d'enfance et de distinguer le passé composé et l'imparfait.

Par ailleurs, les mots comme « ok », « silence », « c'est bon » et « c'est pas grave » montrent que le professeur occupe toujours le rôle de guide et d'évaluateur dans les interactions. C'est à lui qu'incombe la responsabilité de commenter les productions écrites ou orales de ses

apprenants et d'établir l'ordre dans la classe. Étant donnée la durée limitée de chaque cours, l'enseignant doit préciser le temps alloué pour chaque activité ou exercice (« deux minutes euh pour compléter le tableau ok / »). Lorsque ses apprenants n'arrivent pas à terminer à temps la tâche, il doit les encourager et les soutenir dans leur apprentissage (« ok c'est pas grave + on va apprendre ensemble »). Les élèves chinois ont l'habitude de lever la main avant de répondre à une question ; dans ce cas, l'enseignant désigne un ou une élève (« Denovan oui allez-y // ») et surveille si tout le monde est interpellé.

Extrait 12– Corpus Hugo :

048 P aujourd'hui// on va **apprendre la chanson+** de ce monsieur ::

049 E Michel ::

(Le prof montre au tableau l'image et le nom de ce chanteur.)

050 P Jonasz ::

051 P Michel Jonasz + c'est aussi un chanteur français très connu +

052 P **ok //** et vous avez la feuille de vos cours + et vous allez **compléter le tableau** sur les informations personnelles de Michel Jonasz + d'après cette présentation\\

(Le prof montre au tableau un petit texte sur Michel Jonasz.)

053 P maintenant// je prie quelqu'un de :: **lire la présentation+**

054 P ok // qui veut essayer //=

055 P =de **lire la présentation** ++ ok// Denovan **oui allez-y//**

056 E bonjour les amis je suis Michel Jonasz + oui/ le célèbre Jonasz : je suis né le 21 janvier 1947 + moi : je chante pour l'enfance pour l'amour et pour la vie (.) en plus/ je suis compositeur auteur et interprète c'est ça + j'écris et je compose certaines de mes chansons et pour le genre musical// je fais souvent variété française/ jazz : rock : ballade : piano : je joue du piano tous les jours et je ne peux pas vivre sans musique ++

057 P **très bien ok** :: merci Lucien/ **ok alors** : deux minutes euh pour **compléter le tableau ok/ allez-y**

058 P **silence** :: temps pour **faire des exercices++**

059 P **c'est bon** ::

060 E <((les élèves ont l'air hésitant)) oui\ >

061 P **ok c'est pas grave** + on va **apprendre** ensemble\\

Comme le souligne Cicurel, « l'interaction en classe possède immanquablement la finalité de vouloir faire acquérir des savoirs qui, dans notre cas, sont un ensemble de compétences langagières » (2011a : 25). Dans le corpus Hugo, les échanges entre le professeur et les élèves ont principalement pour objectif l'acquisition des usages du passé composé et de l'imparfait. À cet égard, nous estimons que l'usage des langues montre des aspects spécifiques en classe de

langue, différents des autres contextes, puisque « les interventions de l'enseignant sont à la fois étayage et contrôle de la parole de l'apprenant » (ibid., 34). Dans ce cas, la langue constitue en effet à la fois l'objet d'étude et le moyen d'acquérir des connaissances.

7.1.5 Le monde du texte

Selon Delorme, le monde du texte « peut émerger dans les interactions en classe de langue soit à travers un élément qui évoque une représentation non-discursive mais relative au contexte de l'objet textuel, soit par une allusion et/ou reprise des dires provenant d'une œuvre littéraire, d'un film, d'une chanson, etc. » (2010 : 241). Dans nos corpus collectés, les deux cas coexistent et présentent des similitudes dans les interactions en classe.

D'une part, le support principal est souvent constitué de manuels publiés ou adaptés au marché chinois, destinés au public universitaire ou secondaire. Dans ce cas, nous pouvons identifier la source du contenu abordé dans leur classe et repérer si l'objet textuel est reconstruit ou modifié par l'enseignant.

D'autre part, étant donné qu'il n'existe pas encore de manuel standard recommandé par le Ministère chinois de l'Éducation pour les collégiens et lycéens, les enseignants chinois du secondaire ont dû recourir à diverses ressources écrites, sonores ou audiovisuelles disponibles sur internet pour combler les lacunes des manuels existants. En conséquence, il est difficile de définir et d'interpréter le monde textuel à partir d'un seul objet textuel emprunté. Cependant, nous constatons tout de même des points communs en ce qui concerne l'utilisation et l'adaptation des supports didactiques.

Dans les extraits 11 et 12, l'enseignant distribue à sa classe une fiche d'apprenant contenant des paroles de chanson avec des espaces à remplir, tirées du manuel de FLE *En route* tome 2. Ce manuel est destiné au public étudiant à l'université en Chine et a connu un grand succès depuis sa première version publiée en 2018. Outre cet exercice, le manuel comprend également un article à lire, intitulé « Coup de foudre », qui n'est cependant pas abordé lors de ce cours. Nous supposons que le contenu de l'article est jugé inapproprié pour le public adolescent chinois car il s'agit d'entretiens avec des couples se remémorant leur histoire d'amour.

Au cours de cette leçon, l'enseignant apporte quelques modifications aux étapes à suivre pour accomplir la tâche. Tout d'abord, il vérifie si ses apprenants maîtrisent la conjugaison des verbes irréguliers à l'imparfait (voir l'extrait 11). Ensuite, il montre un texte de présentation sur

Michel Jonasz, rédigé à la première personne du singulier (voir l'extrait 12). Il est à noter que le contenu provient d'informations trouvées sur internet et que le professeur les reformule en un court texte. Ensuite, il leur demande de compléter un tableau à partir de toutes ces informations fournies, telles que l'âge, la profession et les goûts musicaux. Enfin, il fait écouter la chanson afin de compléter les paroles.

Il est à noter que ni l'exercice de conjugaison ni la présentation à la première personne du singulier ne sont inclus dans le manuel. Ainsi, le monde textuel dans ce cours se réfère non seulement au manuel de FLE universitaire mais aussi aux supports sonores (chanson) et écrits (texte de présentation) trouvés sur internet. De plus, l'enseignant rédige ou reformule lui-même une partie du contenu pour s'adapter aux besoins de ses élèves.

Par ailleurs, nous observons également dans l'extrait 6 la coexistence de divers supports dans le monde du texte. L'enseignante choisit la leçon 8 du manuel *Le Nouveau Taxi* niveau A1 comme référence principale du cours. Il s'agit d'une présentation du film français « La Môme », dans laquelle sont montrées la photo réelle d'Édith Piaf, l'affiche de ce film biographique et quelques images des scènes cinématographiques. En plus de cela, il y a aussi des notes en chinois sur le réalisateur, les acteurs principaux tels que Marion Cotillard et Gérard Depardieu. Lors de ce cours, l'enseignante présente à la fois le film, la chanson et la chanteuse. De plus, elle crée même une silhouette en carton à taille réduite afin de permettre à ses apprenants de décrire cette artiste réelle dans l'histoire comme si elle était encore vivante. De ce fait, nous pouvons conclure qu'elle fait appel à différents supports (sonores, audiovisuels et écrits) dans sa classe en plus de l'utilisation d'un manuel principal. Ainsi, l'objet textuel ne repose plus sur une seule référence, et des modifications et adaptations sont considérées comme nécessaires et appropriées.

En conclusion, sur la base des études de Cicurel concernant les cinq univers de référence dans la classe de langue, nous avons catégorisé nos corpus collectés et sélectionné quelques extraits pour illustrer et confirmer nos interprétations. La classe de langue se situe dans un cadre spatio-temporel déterminé par l'institution, où l'enseignant(e) et ses apprenants travaillent ensemble pour atteindre des objectifs pédagogiques préalablement établis. Pour ce faire, l'introduction du monde extérieur ou imaginaire semble inévitable dans les pratiques enseignantes puisque la langue est non seulement un moyen de communication mais aussi un objet d'étude. De plus, le texte utilisé en classe de langue, qui comprend à la fois des manuels et d'autres types de supports didactiques, constitue une référence discursive fondamentale dans les interactions.

7.2 Confrontation de l'interaction en classe et de la verbalisation de l'enseignant

Depuis les années 1990, un nombre croissant de recherches se concentrent sur le domaine de la multimodalité. En particulier dans le domaine de l'éducation, il y a un intérêt grandissant pour l'utilisation de divers modes de communication, tels que le verbal, le gestuel et l'audiovisuel, afin de transmettre des informations et de stimuler l'apprentissage (Siegel, 2006).

Selon Sensevy et Mercier, les interactions verbales en classe ont pour objectif de créer des « relations épistémiques », ce qui signifie que l'enseignant communique avec les apprenants sur des « connaissances et des comportements didactiques attendus » (2007 : 32). Cette perspective correspond également à la définition de Cicurel (1993 : 95) sur l'interaction didactique, qui est définie comme « un dialogue finalisé dont le but est l'apprentissage ». En d'autres termes, l'enseignant transmet des informations à travers des présentations, des questions directes et indirectes, des échanges interactifs et des discussions, dans le but de transmettre des connaissances, de clarifier des concepts ou du vocabulaire, de stimuler la réflexion des apprenants, de les encourager à participer, de donner des instructions pour une activité et de maintenir l'ordre en classe.

Quant aux interactions non verbales en classe, Arnaud (2008 : 180) les classe en trois types de comportements : le comportement vocal paralinguistique (ton, rires), le comportement kinésique (mouvements corporels, expression faciale, regard, position corporelle) et le comportement proxémique. En d'autres termes, les actions non verbales peuvent être caractérisées par des comportements tels que les expressions faciales, les gestes, la posture, le contact visuel et la proxémie.

Par ailleurs, il convient de noter qu'il existe un écart significatif dans la prise de parole entre les enseignants et les élèves dans nos corpus. En classe, ce sont principalement les enseignants qui s'expriment, et les échanges entre enseignants et élèves se limitent souvent à des questions-réponses. Par exemple, les paroles de l'enseignante observée ont été enregistrées et transcrites en 235 tours de parole, tandis que celles des élèves ont été consignées en 97 tours de parole. Ces derniers prennent la parole principalement pour répondre aux questions posées par leur enseignante, souvent en utilisant des phrases très courtes, parfois limitées à quelques mots simples en français ou en chinois. Lors de l'activité orale, les élèves sont amenés à présenter leurs résultats devant la classe, les phrases prononcées dans ce cas-là sont relativement plus longues et plus complexes, mais il s'agit souvent d'un écrit oralisé. Ainsi, nous nous

concentrons principalement sur les aspects verbaux et non verbaux des enseignants dans les interactions en classe, ce qui correspond également à notre objectif d'analyse de l'agir professoral dans notre thèse. De plus, les enseignants observés mobilisent un ensemble d'actions verbales et non verbales pour réaliser leurs objectifs pédagogiques. Par conséquent, nous allons les aborder simultanément afin de montrer la totalité des interactions en classe, plutôt que de les traiter séparément.

En plus des interactions verbales et non verbales en classe, nous choisissons également de transcrire et illustrer les commentaires des enseignants sur leur action filmée ou enregistrée, que nous considérons comme une « ouverture » sur la pensée enseignante. Selon Cicurel, « il ne s'agit pas d'une conversation ordinaire car c'est par rapport à une action passée et à laquelle a participé l'auteur amené à verbaliser qu'elle est déclenchée » (2014 : 88). En effet, les émotions des enseignants sont partiellement perceptibles lors de l'observation de classe et peuvent être complétées et justifiées par des entretiens. Cette approche combinée nous permet de décrire et comprendre la « tentative de légitimation » (Xue, 2016) dans l'action enseignante. En d'autres termes, en nous appuyant sur les émotions enseignantes, nous pouvons légitimer directement ou indirectement les stratégies d'enseignement, justifier les choix méthodologiques ainsi que les modèles d'interaction adoptés en classe.

L'analyse à la fois de l'interaction en classe et de la verbalisation de l'enseignant observé nous permet de dégager des liens indissociables entre l'agir professoral et la pensée enseignante, ainsi que des points communs chez les enseignants chinois du secondaire. De plus, en comparant l'action réalisée en classe et la mise en discours de la rétrospection de l'enseignant, nous pouvons également découvrir des traces d'influences de l'institution ou de l'État dans un cadre spatio-temporel donné.

7.2.1 Stratégies discursives face à l'incompréhension entre enseignant et élèves

Nous constatons dans nos corpus collectés que les enseignants chinois du secondaire ont souvent recours à des stratégies discursives telles que la traduction en langue maternelle des apprenants, l'illustration par des exemples concrets, les définitions, les reformulations, les paraphrases, les répétitions et les reprises pour surmonter les obstacles à l'intercompréhension entre les participants de la classe.

Lorsque nos enseignants observés visionnent leur propre cours et émettent des jugements sur ce qui s'est déroulé, ils soulignent également l'importance de ces stratégies discursives utilisées pour surmonter les obstacles d'incompréhension. Cette étape réflexive, exprimée sous forme de transcription orale, fait partie intégrante de la réflexion pédagogique et constitue une preuve précieuse pour illustrer l'agir professoral.

Traduction en langue maternelle des apprenants

Dans le contexte des classes de français au niveau secondaire en Chine, le français est à la fois la matière enseignée et la langue de communication en classe. Selon la référence nationale du programme d'études, l'utilisation de la langue étrangère est encouragée, sauf lorsque l'enseignant doit expliquer la phonétique ou la grammaire en chinois pour une meilleure compréhension des règles. À mesure que les élèves progressent dans la maîtrise de la langue cible, les enseignants peuvent progressivement réduire l'utilisation de la langue maternelle dans leur classe.

Dans l'extrait 13, nous constatons que Méline fait plusieurs fois appel à la langue chinoise pour expliciter la signification d'un mot ou d'une expression dans son cours de français. Par exemple, elle choisit de traduire elle-même des termes comme « déplacement » et « déséquilibre » en chinois, ou invite ses élèves à les traduire afin de vérifier leur compréhension (« qu'est-ce que c'est // une famille recomposée en chinois //:: »). Cette approche est particulièrement utilisée pour des expressions complexes, difficiles à illustrer par des gestes, telles que « famille recomposée » ou « gestion du temps ».

Cette technique lui permet en effet de clarifier rapidement des concepts lexicaux complexes, de limiter les malentendus et de s'assurer que les élèves assimilent bien les points abordés. Elle se révèle particulièrement utile pour les élèves en difficulté de compréhension orale, en réduisant leur anxiété et en favorisant un apprentissage plus serein.

Cependant, un recours fréquent à la langue maternelle peut empêcher les élèves de penser directement dans la langue cible, surtout pour les concepts sans correspondance directe entre le français et le chinois. Cette approche pourrait également freiner le développement de l'autonomie des apprenants, qui auront tendance à rechercher systématiquement l'équivalent en chinois plutôt que de développer des stratégies contextuelles pour comprendre le français dans son propre cadre. C'est pourquoi elle regrette d'avoir utilisé cette stratégie discursive à

plusieurs reprises. Pour elle, sauf pour vérifier la compréhension de ses apprenants, la traduction en tant que stratégie discursive est moins appréciée que d'autres techniques dans sa conviction personnelle.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 13 – Corpus Méline : 041 P ils rencontrent des problèmes de + logement:://	« Quand j'ai expliqué le mot (déplacement), je marchais dans la classe pour illustrer le terme, mais j'ai remarqué que quelques élèves ne semblaient toujours pas comprendre. Alors, j'ai expliqué en chinois. Bien sûr, après coup, je me suis dit que j'aurais pu utiliser d'autres méthodes comme donner des exemples ou utiliser des synonymes, surtout qu'ils sont de niveau B1-B2. **Peut-être que j'étais un peu nerveuse à cause des autres enseignants qui observaient le cours, et mon esprit s'est vidé, donc j'ai opté pour l'explication en chinois. C'est effectivement très pratique, mais j'essaie généralement d'éviter les traductions directes en chinois en cours.** Sinon, les élèves peuvent penser que chaque mot français a un équivalent exact en chinois. **Demander aux élèves de traduire un mot dans leur langue maternelle est aussi une façon de vérifier leur compréhension, ce qui ne me dérange pas. Après tout, les faire expliquer un mot ou un concept en français peut encore être un peu difficile pour eux.** » (57 : 46 dans l'entretien avec Méline)
042 P de déplacement::// déplacement ça va// 043 P **déplacement// yidong (移动)** 044 P euh+les problèmes de déplacement + \ les problèmes re:lationnels + de famille + re:composée+ qu'est-ce que c'est// une famille recomposée en chinois//:: 045 E (inaud.) 046 P **hen hao + chong zu de jia ting \ (很好重组的家庭)** 047 P bon + et avant hier:// nous avons déjà fait une liste + des préoccupations + majeures //des jeunes + \ 048 P vous vous rappelez+// lesquelles+// la première photo\ 049 P on est ensemble// et parfois je suis perdue \ 050 P **quelle est la différence entre moi:// et Sylvia \ quelle est la différence entre Nina // et Camille** \ 051 P et ça// c'est quel problème\ 052 P c'est quel problème Camille// 053 E (inaud.) 054 E (inaud.) 055 P pardon//++ 056 E (inaud.) 057 P tu ne+ tu ne+ tu ne te souviens pas// + ok et Elodie//	
058 E XX X leur identité// 059 P oui: + très bien :: la recherche+ d'identité\ = 060 P=et la deuxième photo// c'est quel problème+ \ Thomas// 061 E (inaud.) 062 P les problèmes de dépendance+ les problèmes d'autonomie+\ et la troisième photo// 063 P comment// **j'ai su que// je voudrais devenir prof +\ c'est quoi :une carrière +quel problème+ Léo** 064 E (inaud.) 065 P les problèmes de// + 066 E futur\ 067 P de futur oui/ très bien:: 068 P les problèmes liés//au choix+ de carrière\ 069 P la quatrième photo+//c'est sur quoi +\ les problèmes entre garçons: // et filles:// 070 E l'amour\ 071 P <((en riant)) l'amour:: > 072 P les problèmes relationnels +ça va// les problèmes relationnels\ 073 P ensuite: +c'est quoi Thomas//	« Dans notre classe, il y a moins de dix élèves, donc chacun est souvent sollicité pour répondre. Lorsque l'un des élèves n'arrive pas à répondre, je donne d'abord des indices pour qu'il trouve la réponse par lui-même. Mais comme le temps est limité, je ne peux pas attendre trop longtemps et je me tourne alors vers un autre élève. Si personne ne connaît la réponse, nous réfléchissons ensemble en classe. **Parfois, certains élèves connaissent la réponse. Par exemple, dans cette leçon, en regardant le replay, j'ai remarqué qu'un élève savait que je voulais qu'ils répondent "identité", mais il attendait que tout le monde essaie avant de murmurer la réponse pour éviter une situation embarrassante.** » (01 : 00 : 25 dans l'entretien avec Méline)

074 E les problèmes dans la famille\ 075 P oui/très bien+ les problèmes familiaux\ 076 P et ensuite// 077 P Zoé// ++ 078 E euh : le+la violence dans l'école\ 079 P oui/ la violence à l'école et la dernière://c'est quoi// 080 P Camille\ 081 E la maladie\ 082 P oui/ la maladie:\ 083 P bon + et pendant la jeunesse//+pendant la période: de la jeunesse// on rencontre beaucoup de problèmes++ 084 P c'est pour ça /on dit que + c'est une période qui représente le déséquilibre + ça va// **085 P le déséquilibre + qu'est-ce que c'est ** **086 E bu ping heng (不平衡)** 087 E bu ping heng euh++ 088 P alors c'est la +c'est le moment où entre ça\ 089 mais// chacun::// a ses propres+ troubles\ 090 P chacun::// a ses propres + préoccupations\ … **111 P la gestion du temps\ shi shen me ya//(是什么呀)** **112 E shi shi jian guan li (是时间管理)** **113 P shi jian guan li (时间管理)** 114 P on n'a pas beaucoup de temps pour dormir// on n'a pas beaucoup de temps pour + jouer aux jeux vidéo /etcetera + allez-y \ 115 P euh + euh je pense que + euh + 5% ont + des problèmes familiaux \\	« Il y a beaucoup d'avantages à utiliser des images en classe. Dans cette leçon, je les utilise principalement pour réviser certains mots de la leçon précédente. **Mais parfois, les images ne suffisent pas, il faut aussi donner des exemples.** Par exemple, j'ai partagé mon propre exemple en disant que très tôt, je voulais devenir enseignant, j'ai su que je voudrais devenir prof un jour, pour rappeler aux élèves le mot "carrière". De même, pour expliquer "la gestion du temps", j'ai donné un exemple de leurs plaintes fréquentes en tant que lycéens, comme ne pas avoir assez de temps pour se reposer, on n'a pas beaucoup de temps pour dormir, et ils ont compris naturellement la signification de l'expression. Cela renforce certainement leur compréhension de cette expression.» (01 : 02 : 57 dans l'entretien avec Méline).

Nous remarquons ici son hésitation dans la verbalisation : elle a fréquemment recours à la traduction comme stratégie discursive pour aider ses apprenants à mieux saisir le sens d'un vocabulaire ou d'une expression. Toutefois, elle éprouve encore des difficultés à ajuster sa pensée et ses pratiques pédagogiques en classe. Autrement dit, cette méthode, repérée à plusieurs reprises, est perçue comme une solution pratique qui lui vient spontanément à l'esprit lorsqu'elle ne trouve pas d'alternatives plus efficaces. Mais en même temps, elle aspire constamment à adopter une stratégie plus pertinente. Grâce à cette verbalisation, nous constatons qu'elle amorce une transformation de son expérience en réflexions plus approfondies, ce qui pourrait permettre une évolution de son agir sous une posture critique.

En outre, l'enseignante cherche à légitimer et à donner du sens à ses actions lors de l'auto-confrontation. Par exemple, elle justifie son recours à la traduction en chinois par la présence d'autres enseignants dans sa classe : « Peut-être que j'étais un peu nerveuse à cause des autres enseignants qui observaient le cours, et mon esprit s'est vidé, donc j'ai opté pour l'explication en chinois. » Cette explication révèle que l'enseignante perçoit la traduction comme une

solution temporaire face à des situations de stress ou de pression. De plus, lors de la vérification de la compréhension des élèves, elle estime qu'il est encore difficile de demander aux apprenants d'expliquer un mot de vocabulaire en français. La traduction est donc vue comme une étape intermédiaire nécessaire pour parvenir à cet objectif plus ambitieux. En d'autres termes, bien que la traduction ne soit pas la méthode idéale à long terme, elle est considérée comme un outil pratique et légitime pour faciliter l'apprentissage des élèves et leur permettre de mieux comprendre le vocabulaire et les concepts, tout en préparant progressivement leur capacité à utiliser la langue cible de manière plus autonome.

Dans d'autres corpus que nous avons collectés, la traduction en tant que stratégie discursive pour surmonter l'incompréhension des apprenants est également fréquemment observée. Dans des contextes où la langue locale et la langue enseignée sont très éloignées linguistiquement, cette approche peut effectivement servir de pont entre les deux langues, notamment dans l'enseignement de la grammaire.

Bien que cela puisse être perçu comme une action rationnelle et pragmatique, il est essentiel, pour un enseignant de langue, d'adopter une posture critique vis-à-vis des pratiques régulièrement mises en œuvre en classe. En établissant une rétrospection critique par rapport à ses propres pratiques, un enseignant peut prendre conscience des limites de la traduction comme outil pédagogique. Cette prise de conscience peut ensuite conduire à une évolution de ses méthodes d'enseignement. En réfléchissant sur les pratiques actuelles, l'enseignant peut chercher des stratégies plus efficaces et innovantes qui alignent mieux la pensée et l'action pédagogique.

Illustration par des exemples concrets

En plus du recours à la traduction en langue maternelle, il existe d'autres techniques et stratégies d'enseignement. Par exemple, dans l'extrait 13, Méline utilise des supports visuels pour réviser le vocabulaire appris, comme lorsqu'elle demande aux élèves de se souvenir des éléments de la première photo (« vous vous rappelez+// lesquelles+// la première photo\»). Les supports visuels, tels que les images et les diagrammes, permettent souvent de présenter des concepts sans avoir à recourir à la langue maternelle des apprenants. Cela peut aider à rendre les leçons plus accessibles en offrant des représentations visuelles des termes et des idées. Cependant, il est important de noter que les images et autres supports visuels peuvent parfois être insuffisants

pour expliquer des concepts abstraits ou complexes. Dans de tels cas, les visuels ne capturent pas toujours toutes les nuances des idées que l'on souhaite transmettre, et des stratégies supplémentaires peuvent être nécessaires pour garantir la compréhension complète des élèves.

Nous constatons dans nos observations que les élèves retiennent généralement mieux les informations lorsqu'elles sont reliées à leur propre expérience. Dans l'extrait 13, l'enseignante intègre des exemples concrets et personnels dans ses leçons, rendant ainsi l'apprentissage plus intéressant et compréhensible. Par exemple, elle demande : « quelle est la différence entre moi :// et Sylvia \ quelle est la différence entre Nina // et Camille \ ». Ici, les prénoms « Sylvia », « Nina » et « Camille » ne sont pas des personnages fictifs, mais des camarades de classe. En utilisant ces exemples concrets issus de leur environnement quotidien, l'enseignante illustre efficacement le concept d'« identité ». Ce choix d'exemple est plus pertinent que l'utilisation de simples images, surtout pour expliquer des notions abstraites comme celle d'identité. Grâce à cet ancrage dans la vie réelle, les élèves peuvent plus facilement comprendre que chaque individu possède une « identité » unique, définie par des caractéristiques telles que l'âge, le sexe, la croyance ou les loisirs. De plus, l'explication de ce mot s'inscrit dans le thème de la leçon, centré sur les préoccupations des jeunes, dont la recherche d'identité est une question fréquente chez les adolescents.

Même après que certains élèves ont traduit l'expression « gestion du temps » du français vers le chinois, Méline poursuit en donnant un exemple concret (« on n'a pas beaucoup de temps pour dormir // »). Lors de la verbalisation, elle a expliqué que le manque de temps pour se reposer est l'une des préoccupations majeures des adolescents chinois. En se basant sur un sujet qui les touche directement, elle renforce ainsi leur compréhension. De même, pour expliquer le mot « déséquilibre », elle opte pour des paraphrases plutôt que de s'en tenir à une simple traduction, offrant ainsi un éclairage plus nuancé et adapté à leur réalité.

Pour illustrer l'importance du choix de profession chez les jeunes, Méline partage aussi son expérience personnelle afin d'expliquer le mot « carrière » (« j'ai su que je voudrais devenir prof +\ »). Lors de l'entretien d'auto-confrontation, elle reconnaît que cette stratégie, qui consiste à étayer par des exemples concrets, aide à combler les limites des supports visuels : « Mais parfois, les images ne suffisent pas, il faut aussi donner des exemples ». Cette verbalisation révèle son « intentionnalité », soulignant sa capacité à adapter ses méthodes selon les situations d'enseignement. En introduisant des expériences du monde extérieur en classe, elle rend le vocabulaire plus accessible à ses élèves.

Dans cet extrait, nous observons que l'enseignante privilégie les questions directes pour évaluer la compréhension des élèves, tout en ajustant ses explications selon leurs réponses. Pour encourager une participation active, elle appelle chaque élève par son prénom français, créant ainsi une interaction plus personnelle. Si un élève éprouve des difficultés à répondre, elle lui offre des explications détaillées ou sollicite un autre élève pour l'aider. Dans une classe de moins de 10 élèves, chacun a plusieurs occasions de participer. Consciente que certains élèves peuvent rester silencieux même lorsqu'ils connaissent la réponse, elle s'efforce de les identifier et de les pousser à s'exprimer. Par exemple, lors du visionnage de son cours, elle a remarqué qu'un élève savait qu'elle attendait « identité » comme réponse, mais qu'il préférait attendre que ses camarades essaient avant de murmurer la réponse, probablement pour « éviter une situation embarrassante ».

Dans l'extrait 14, Léa tente d'expliquer à ses élèves l'usage des prépositions « en » et « au » devant les noms de pays féminins et masculins. Pour faciliter leur compréhension, elle leur demande d'observer attentivement les prépositions dans les phrases inscrites au tableau. Elle incite ensuite les élèves à discuter en binôme sur deux questions : la différence entre les pays comme « France », « Suisse » et « Japon », et la manière d'utiliser les prépositions « en » et « au » en fonction du genre des pays. Pour s'assurer que tout le monde comprend, Léa fournit également la traduction en chinois à côté des phrases. Dans sa verbalisation, elle souligne l'objectif pédagogique de cette approche : encourager les élèves à émettre des hypothèses sur les règles grammaticales à travers une méthode inductive, en se basant sur les exemples donnés. Cela permet en effet aux élèves de découvrir par eux-mêmes les règles d'utilisation des prépositions, renforçant ainsi leur compréhension active et autonome. Notons que Léa se concentre exclusivement ici sur les liens entre le genre des noms de pays et la préposition correspondante. Autrement dit, elle n'aborde pas les différences culturelles entre la France, la Suisse et le Japon dans cette leçon. En se focalisant sur cette dimension grammaticale, elle vise à renforcer les compétences linguistiques des élèves, en leur permettant de mieux maîtriser les structures grammaticales du français.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 14 – Corpus Léa 024 P ça va / vous avez trouvé la réponse // 025 E oui++	

026 P **ok quelle est la différence entre France Suisse et Japon // c'est un pays masculin ou féminin// Lucas //** 027 E **France féminin+ Suisse féminin+ Japon masculin+** 028 P très bien ok la France la Suisse ce sont les pays féminins ça va/ / le Japon c'est un pays masculin// ensuite :: comment on utilise « en » ou « au » Elisa// France Suisse c'est en ou au ++ 029 E en + 030 P très bien ensuite Japon 031 E au 032 P au très bien pour les pays féminins comme la Suisse on utilise en ou au 033 E en :: 034 P pour les pays masculins c'est :: 035 E au :: 036 P **très bien pour les pays féminins// on utilise en ça va et pour les pays masculins// on va utiliser au très bien on va utiliser au++** … 045 P devinez ce sont les pays masculins ou les pays féminins // 046 E féminins+ 047 P pourquoi// 048 E e++ 049 P **e très bien attention ce sont les pays féminins// très bien tous les pays qui se terminent par e** ça va// maintenant dans la phrase en devant les pays féminins +vous habitez où que veut dire en chinois // 050 E 你住在哪里 (vous habitez où) 051 P très bien la France faites la phrase avec la France 052 E j'habite :: en : France+ 053 P en France très bien j'habite en France ensuite faites la phrase avec le verbe habiter j'habite je conjugue au premier deuxième + ou troisième groupe\ 054 E au premier+ 055 P est-ce que vous savez conjuguer le verbe habiter un deux trois 056 P et E j'habite+ tu habites+ il habite+ elle habite +nous habitons+ vous habitez+ ils habitent+ elles habitent \ 057 P très bien maintenant on va faire la phrase avec les pays féminins et le verbe habiter ok// par exemple avec le premier pays j'habite :: 058 E en Espagne :: 059 P en Espagne très bien après tu habites +Chloé// avec le troisième pays 060 E tu habites au en Allemagne 061 P Léa il habite avec Suisse 062 E Il habite en Suisse 063 P très bien++ il habite en Suisse+ nous habitons avec la Chine// 064 E Nous habitons en Chine\	« Comme les noms en chinois n'ont pas de genre masculin ou féminin, il est nécessaire de fournir aux élèves de nombreux exemples au lieu de donner directement des règles à appliquer. Bien qu'il y ait toujours des exceptions, **cette méthode permet aux élèves de ressentir un certain accomplissement et d'apprendre sans se sentir trop confus**. » (21 : 20 dans l'entretien avec Léa) « **Cet exercice de construction de phrases n'est en réalité pas totalement libre ; il y a certaines contraintes**. Par exemple, le sujet, le verbe et le pays ne peuvent pas être choisis au hasard, tout est déterminé par moi. Donc, les phrases qu'ils créent n'ont pas forcément de lien avec leur vie réelle. Par exemple, ils pourraient dire que nous habitons en France, alors que la vérité est que nous vivons tous actuellement en Chine. » (25 : 07 dans l'entretien avec Léa)

Dans cet extrait, nous voyons que Léa utilise principalement la méthode inductive, où les apprenants sont chargés d'observer, d'analyser et de formuler des hypothèses sur les règles grammaticales à partir d'exemples concrets, ce qui implique activement les élèves dans le processus d'apprentissage. Comme elle le confirme lors de l'entretien d'auto-confrontation, cette méthode favorise chez les élèves un sentiment d'« accomplissement » et réduit la confusion.

Donner des exemples précis est particulièrement efficace pour expliquer des notions abstraites ou complexes, car cela offre des cas spécifiques que les élèves peuvent analyser et à partir desquels ils peuvent généraliser. Cependant, cette approche pédagogique peut parfois manquer de profondeur et conduire à des conclusions incomplètes ou incorrectes. Par exemple, l'utilisation de la préposition « en » devant les noms de pays ne se limite pas uniquement aux noms de genre féminin, mais s'applique également aux pays commençant par une voyelle ou un « h muet ». De plus, tous les pays se terminant par « e » ne sont pas nécessairement féminins. Ainsi, cette méthode inductive pour enseigner les règles pourrait être remise en question par les élèves lorsqu'ils rencontrent des exceptions. Il nous semble que l'enseignante en ait conscience, mais préfère utiliser cette simplification pour faciliter l'apprentissage.

Dans nos observations de classe, certains enseignants choisissent de présenter toutes les règles relatives au choix des prépositions devant les noms de pays en une seule explication, y compris la combinaison de la préposition « à » avec l'article défini « le » pour former « au ». Si le cours se concentre exclusivement sur la grammaire, une explication explicite des règles, soutenue par des exercices oraux ou écrits, est souvent considérée comme nécessaire. Toutefois, dans l'extrait 14, nous remarquons que Léa oriente l'apprentissage des règles grammaticales vers l'usage du verbe « habiter » en expression orale. Par conséquent, elle choisit de ne pas inclure dans ce cours l'emploi de la préposition « en » devant les noms de pays masculins commençant par une voyelle ou un « h muet ».

Cette sélection du contenu est pertinente par rapport à l'objectif spécifique de Léa, qui est d'intégrer l'utilisation des prépositions dans la production orale des élèves, plutôt que de se concentrer uniquement sur une présentation exhaustive des règles grammaticales en classe. Sa réflexion sur son action montre également que les pratiques mises en place sont en accord avec ses convictions personnelles. Les savoirs d'enseignement de Léa se sont stabilisés au fil de l'accumulation de son expérience, ce qui lui permet d'adapter ses méthodes en fonction des besoins pédagogiques et des objectifs de chaque leçon.

Une fois la première tâche terminée, Léa passe à la présentation des noms de pays. Elle affiche sur le tableau sept noms de pays féminins tels que la France, l'Espagne, l'Allemagne, la Suisse, la Chine, l'Italie et la Belgique, et demande aux élèves d'identifier leur genre. Plutôt que de recourir à la méthode inductive comme précédemment, elle choisit cette fois d'énoncer directement la règle grammaticale. Pour illustrer cette règle en contexte oral, elle demande ensuite aux élèves de répondre à la question « où habitez-vous » en choisissant un pays parmi ceux affichés. Étant donné que le verbe « habiter » est le premier verbe du premier groupe appris dans le manuel, elle en profite pour réviser brièvement sa conjugaison en demandant aux élèves s'ils savent le conjuguer.

Il est intéressant de noter que les élèves n'ont pas de liberté dans la formulation de leurs phrases, car le sujet, le verbe et le complément (le pays) sont tous déterminés par l'enseignante. De plus, les phrases produites n'ont pas nécessairement de lien avec la réalité. Comme l'explique Léa lors de l'entretien, aucun des élèves n'habite actuellement en France, mais cela n'empêche pas la création de phrases telles que « nous habitons en France ». L'objectif de cette activité est principalement de pratiquer la conjugaison du verbe « habiter » et d'utiliser correctement les prépositions devant les noms de pays, qu'ils soient masculins ou féminins.

Dans une classe de niveau débutant, l'utilisation du métalangage est souvent restreinte. Pour pallier cette limitation, Léa privilégie des exemples concrets et demande aux élèves de compléter ses phrases. Par exemple, la phrase « nous habitons avec la Chine » peut être difficile à comprendre lorsqu'elle est prise isolément. En effet, Léa souhaite ici que l'un de ses élèves complète la phrase en utilisant le verbe « habiter » à la première personne du pluriel. Cela conduit à une seule réponse correcte : « nous habitons en Chine ». Bien que cette phrase reflète la réalité où tous les participants de la classe se trouvent actuellement en Chine, elle ne constitue pas une production orale libre ni une expression authentique de la vie réelle. Pour notre part, cet exercice est conçu pour se concentrer sur la pratique de la conjugaison du verbe « habiter » et l'utilisation correcte des prépositions devant les noms de pays, plutôt que sur la production spontanée et réaliste. Cette interprétation est également confirmée par l'auto-confrontation de Léa, où il est évident que la production orale est soumise à certaines contraintes.

Lors de la verbalisation sur son action réalisée, Léa explique que les phrases à produire sont structurées et limitées par les choix proposés, ce qui ne permet pas une réelle liberté d'expression. Par conséquent, cette approche vise principalement à renforcer la maîtrise des règles grammaticales et l'utilisation correcte des prépositions, tout en minimisant les risques

d'erreurs et d'incompréhensions chez les élèves débutants. Autrement dit, dans ce cas, l'enseignante contrôle l'intégralité du processus de l'activité, en fournissant des exemples précis et des consignes détaillées. Ainsi, les réponses des élèves sont alignées avec les objectifs pédagogiques qu'elle a définis avant le cours.

Dans l'extrait 15, Clara présente en classe une expression favorite des Français. Pour ce faire, elle montre une vidéo dans laquelle un jeune Français nommé Dantès explique dans quelles situations les Français utilisent cette expression. Étant donné que les élèves de cette classe sont débutants en français, ils ne sont pas en mesure de comprendre une vidéo entièrement en français sans sous-titres chinois. Cette vidéo semble donc idéale, car l'intervenant est bilingue en français et en chinois, ce qui renforce également la crédibilité de son approche interculturelle.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 15 – Corpus Clara : 014 P alors on voit dans la vidéo quelle est l'expression favorite des Français / 015 P bonjour à tous +je m'appelle Dantès +mon prénom chinois est Dai Liang :: bienvenue à notre émission sur la langue française oh là là ++ pourquoi on l'appelle oh là là :: parce que nous les Français //utilisons souvent oh là là :: alors qu'est-ce que c'est // en fait +on utilise oh là là dans beaucoup de situations ++ par exemple// pour exprimer une surprise // on peut dire oh là là, par exemple, je peux dire oh là là quelle surprise++ oh là là quelle catastrophe // on peut aussi l'utiliser pour une bonne chose+par exemple// oh là là// quelle bonne nouvelle ++donc// que ce soit quelque chose de bon ou de mauvais + oh là là peut être utilisé++vous avez compris //	« C'est par hasard que je suis tombée sur cette vidéo. Il s'agit d'un Français qui parle couramment le chinois et qui explique une expression courante des Français, oh là là, avec des sous-titres en français et en chinois. Alors, je l'ai téléchargée pour l'utiliser comme matériel complémentaire en classe. Les élèves comprennent bien, et les exemples qu'il donne sont très pratiques. **Cela permet non seulement d'enrichir leur vocabulaire, mais aussi d'élargir leurs connaissances culturelles. Finalement, les élèves comprennent que cette expression peut exprimer la surprise, l'admiration pour quelque chose de bien, ou la tristesse pour un événement malheureux**. » (23 : 35 dans l'entretien avec Clara).

L'utilisation de cette vidéo poursuit deux objectifs principaux : offrir des exemples concrets illustrant diverses situations dans lesquelles les Français utilisent l'expression étudiée, et enrichir à la fois le répertoire lexical et culturel des apprenants. Comme Clara le souligne lors de l'entretien d'auto-confrontation, cette vidéo permet aux élèves de comprendre que l'expression en question peut être employée pour exprimer la surprise, l'admiration face à quelque chose de positif, ou encore la tristesse liée à un événement malheureux. Ainsi, il existe une adéquation entre son action accomplie et son horizon intentionnel, car les élèves

parviennent à mieux saisir le sens de l'expression à travers des exemples personnels et des situations concrètes.

Étant donné que l'utilisation de documents authentiques est encouragée dans le programme d'études national pour développer la compétence interculturelle des apprenants, les enseignants chinois du secondaire y ont recours pour aborder des points culturels ou expliquer certaines expressions. Lors de l'entretien d'auto-confrontation, Clara révèle que la raison principale de son choix de ce matériel audio-visuel repose sur la pertinence des exemples montrés dans la vidéo. Cela lui permet de céder une partie de son rôle d'enseignante à la personne dans la vidéo, offrant ainsi aux élèves une perspective authentique et contextuelle.

À ce titre, l'action d'enseigner ne se limite plus uniquement à la responsabilité de l'enseignant, mais ouvre la classe à une dimension plus vaste, intégrant le monde extérieur. Pour les enseignants chinois, en tant que non natifs de la langue française, ils se perçoivent souvent comme des spécialistes de la grammaire et du lexique, plutôt que de la culture ou de l'expression orale. Cette perception explique pourquoi Clara choisit de s'appuyer sur un enseignant natif dans la vidéo pour aborder des aspects culturels et oraux, accomplissant ainsi son objectif sans le réaliser elle-même. Une fois cette étape complétée, elle se recentre sur l'enseignement de la phonétique, un domaine où elle se sent plus à l'aise et compétente. Ce choix révèle une stratégie d'enseignement différenciée, où l'enseignante combine des ressources externes pour compenser certaines de ses propres limites perçues.

En comparant les stratégies discursives de Méline, Léa et Clara, on remarque que, bien qu'elles partagent une approche visant à contextualiser l'enseignement du lexique et de la grammaire à travers des exemples concrets, leurs méthodes varient en fonction de leur perception de l'enseignement et des besoins de leurs apprenants.

Méline, enseignante dans une classe intermédiaire avec un petit nombre d'élèves, exploite cet avantage pour ancrer l'apprentissage dans la vie personnelle de chaque participant. Elle utilise des exemples tirés de la vie quotidienne de ses élèves, créant ainsi un lien personnel entre le vocabulaire enseigné et l'expérience de chacun. Cette approche rend l'apprentissage plus pertinent et compréhensible pour ses apprenants. Léa, quant à elle, adopte une approche plus structurée, en utilisant la méthode inductive pour enseigner la grammaire. Elle privilégie un cadre rigide où les exemples sont détachés de la réalité des élèves, leur permettant de se concentrer exclusivement sur les règles grammaticales. En contrôlant les paramètres de l'exercice, elle s'assure que les objectifs grammaticaux sont atteints sans introduire d'éléments

extérieurs qui pourraient distraire ses élèves. Enfin, Clara, en tant qu'enseignante non native, fait appel à des supports authentiques, comme des vidéos d'un enseignant natif, pour transmettre des aspects culturels et linguistiques. Elle délègue une partie de l'enseignement à ces ressources afin de garantir une meilleure transmission des expressions idiomatiques et des usages culturels, se recentrant ensuite sur les aspects linguistiques plus techniques, tels que la phonétique, où elle se sent plus confiante. Ainsi, chacune adapte son approche en fonction de son contexte, ses compétences et la dynamique de sa classe, tout en poursuivant l'objectif commun de faciliter la compréhension et l'acquisition des éléments linguistiques dans des situations concrètes.

Définitions et reformulations

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 16 – Corpus Hugo : 080 P chanteur compositeur auteur interprète// **qu'est-ce que ça veut dire "compositeur" //** 081 P compositeur :: 082 E zuoqujia (mandarin)+ 083 P oui ah :: mais en français // on dit c'est quelqu'un qui :: écrire une chanson// compose écrit la :: chanson ah : composer la chanson, très bien +ok continue ++ 084 E écrit+ 085 E genre musical variété française jazz rock ballade piano ++ 086 P ok :: très bien+**c'est quoi la ballade//** 087 P ballade oui c'est la chanson d' :: amour 088 E la chanson de l'amour+ 089 P très bien chanson d'amour++	« Quand je rencontre des élèves qui ne comprennent pas un mot en classe, je reformule généralement avec des termes qu'ils connaissent. Si vous demandez aux élèves ce que signifie ce mot, ils le traduiront souvent directement en chinois. **Cependant, j'essaie de les encourager à l'expliquer en français. Moi-même, il m'arrive d'oublier comment dire un mot, alors je le décris d'une autre manière à mes amis français, et ils comprennent tout de suite ce que je veux dire.** » (37 : 09 dans l'entretien avec Hugo)

Dans l'extrait 13, Méline utilise des exemples concrets pour illustrer des concepts abstraits comme « déséquilibre » et « gestion du temps », facilitant ainsi la compréhension du vocabulaire par induction. Cette approche permet aux élèves de mieux saisir les significations à travers des situations qu'ils connaissent, rendant l'information plus accessible et immédiate. Cependant, cette méthode présente une limite : les apprenants ne sont pas encouragés à reformuler ou à enrichir leur vocabulaire à travers des activités de production. Ils reçoivent des exemples, mais n'ont pas l'occasion de pratiquer activement la réutilisation des mots dans des phrases variées.

En contraste, dans l'extrait 16, Hugo privilégie une approche différente. Il préfère utiliser des définitions ou des reformulations pour expliquer des termes comme « compositeur » et « ballade », encourageant ainsi les apprenants à s'exercer à la paraphrase et à la définition en français. Cette approche reflète son engagement à développer la compétence des élèves à expliquer des concepts lorsqu'ils rencontrent des lacunes lexicales, une stratégie qu'il considère essentielle dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il valorise l'autonomie linguistique et la capacité à contourner les difficultés de vocabulaire par des reformulations.

Ces divergences dans l'agir professoral s'expliquent par leurs convictions personnelles : Méline met l'accent sur l'assimilation du vocabulaire par la compréhension contextuelle, tandis que Hugo insiste sur l'importance de l'expression et de la reformulation en cas d'incompréhension, une compétence qu'il juge cruciale dans l'usage pratique de la langue.

Dans cette perspective, Hugo privilégie une approche pédagogique où il propose des définitions simples et adaptées au contexte de l'apprentissage. Pour expliquer le mot « compositeur », il fournit une définition claire et précise, en indiquant qu'il s'agit de « quelqu'un qui écrit de la musique », facilitant ainsi la compréhension pour ses élèves. En ce qui concerne le terme « ballade », Hugo opte pour une reformulation simplifiée en le définissant comme une « chanson d'amour », étant donné que la leçon porte sur la musique. Bien que cette définition ne couvre pas l'ensemble des significations du mot, elle s'inscrit dans un contexte pertinent pour les apprenants. Selon notre interprétation, cette reformulation simplifiée n'est pas une définition stricte mais une adaptation contextuelle. En réalité, le terme « ballade » peut renvoyer à plusieurs significations : une forme poétique, une chanson romantique, ou encore une danse. L'enseignant choisit donc de simplifier l'explication pour éviter toute confusion, en mettant l'accent sur la signification la plus adaptée au cadre de la leçon.

Dans l'extrait suivant, Méline utilise une combinaison de stratégies pour faciliter la compréhension du mot « endorphine ». En plus de recourir à la traduction pour clarifier sa signification, elle reformule également son explication en utilisant un terme plus familier et simple comme « hormone ». Cette reformulation rend le concept plus accessible aux apprenants, surtout dans une classe de niveau intermédiaire où certains termes scientifiques peuvent être difficiles à comprendre.

Par ailleurs, Méline choisit d'ancrer son explication dans un exemple concret et pertinent pour les élèves : elle illustre l'effet des endorphines en mentionnant une situation courante dans leur vie quotidienne, celle du sport. Elle explique que lorsque l'on fait du sport, le corps produit des

endorphines, qui aident à réduire le stress, notamment le stress scolaire, auquel les adolescents peuvent facilement s'identifier.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 17 – Corpus Méline : 190 P oui très bien bon la dernière question + pourquoi le sport peut réduire l'anxiété et la douleur\ 191 P si nous faisons du sport + qu'est-ce qui (.) se produit\ 192 P Maximien\ 193 P est-ce que tu as la réponse// 194 E la réponse est abriter++ 195 E abriter// 196 P plus fort\ 197 E (inaud.) 198 P pourquoi// 199 P transition d'endorphine\ d'endorphine il y a la ++ 200 P production d'endorphine ::d'endorphine ++endor-endorphine++qu'est-ce que c'est\ 201 E ah oui :: 202 P ni men you mei you cha guo zhe ge dan ci (你们有没有查过这个单词 est-ce que vous avez déjà consulté le dictionnaire)//++ 203 P endorphine nei fen tai (内啡肽) ++ 204 P **quand nous faisons du sport// il produit endorphine + et autrement dit les hor-hormones hormone qu'est-ce que c'est** 205 P hormone he er meng (荷尔蒙)+ 206 P **ok// bon et si vous rencontrez le stress scolaire// vous pouvez essayer ces conseils pour voir si ce sont efficaces ou pas**	« Endorphine est un mot dans le texte que les élèves ont du mal à comprendre, même s'il est traduit en chinois. En fait, moi-même je ne comprends pas très bien, car je ne suis pas issue d'une formation scientifique. Donc, **j'ai choisi d'utiliser un autre terme, hormone, qui est un mot plus courant en chinois et plus facile à comprendre pour les élèves**. » (01 : 05 : 00 dans l'entretien avec Méline).

Dans sa verbalisation, Méline confirme que l'utilisation d'un synonyme plus courant facilite la compréhension des élèves (« j'ai choisi d'utiliser un autre terme, hormone, qui est un mot plus courant en chinois et plus facile à comprendre pour les élèves »). Elle reconnaît ainsi que la simple traduction littérale d'un terme scientifique, comme « endorphine », ne suffit pas pour en saisir pleinement la signification, surtout lorsqu'il est peu familier pour le public cible. Dans ce contexte, elle souligne que l'emploi d'un exemple concret, comme l'effet des endorphines lors de la pratique d'une activité sportive, est une stratégie plus efficace. Cette approche permet aux élèves de comprendre non seulement la définition du mot, mais aussi son utilisation dans un cadre pertinent pour eux, tel que le stress scolaire. En reliant le vocabulaire à une expérience de leur quotidien, elle facilite non seulement la mémorisation mais aussi l'assimilation du terme.

Pour aller plus loin, Méline recommande aux apprenants qui éprouvent du stress à l'école de faire régulièrement du sport (« ok bon et si vous rencontrez le stress scolaire// vous pouvez essayer ces conseils pour voir s'ils sont efficaces ou pas »). Son intervention reflète l'un des rôles essentiels des enseignants du secondaire, qui est de se soucier du bien-être de leurs élèves, de les aimer, et de leur fournir des orientations morales et de vie. Dans cette perspective, l'apprentissage d'une langue étrangère et de la morale civile ne sont pas incompatibles.

En intégrant des conseils pratiques et des encouragements à adopter des comportements positifs dans la vie quotidienne, Méline montre que l'apprentissage linguistique peut également servir de support à l'éducation à la santé et au bien-être. Elle utilise ainsi l'enseignement du vocabulaire comme un moyen de promouvoir des valeurs et des habitudes de vie bénéfiques, en aidant ses élèves à faire des liens entre ce qu'ils apprennent en classe et les défis qu'ils rencontrent dans la vie réelle.

Définir, reformuler ou paraphraser sont des stratégies discursives essentielles utilisées par les enseignants pour s'assurer que tous les élèves comprennent. En combinant toutes ces méthodes, les enseignants peuvent renforcer la compréhension et les compétences linguistiques des élèves de manière efficace. Dans les classes observées, où le niveau des élèves est faible, les enseignants se perçoivent souvent comme des transmetteurs de savoirs. Les élèves ont donc peu de marge pour s'exprimer librement, ce qui indique le rôle central de l'enseignant dans le processus d'apprentissage.

Les enseignants contrôlent généralement tous les aspects de l'activité pédagogique, de sa conception à son déroulement, et évaluent les comportements des élèves tout au long du cours. Cette dynamique met en évidence une approche guidée et dirigée, où la responsabilité d'assurer la compréhension repose presque exclusivement sur l'enseignant lui-même.

En comparant les pratiques de Hugo et Méline, on observe que Hugo accorde une importance primordiale à l'immersion dans la langue cible. Il privilégie une approche où les explications et les clarifications se font uniquement en français. Sa préférence pour la définition ou la reformulation de phrases permet de contourner les difficultés tout en restant dans la langue cible. Méline, quant à elle, adopte une approche plus flexible, ajustant ses stratégies en fonction des besoins des élèves. Elle combine traduction, synonymes et exemples concrets tirés de la vie quotidienne pour favoriser une meilleure compréhension, surtout lorsque le vocabulaire ou les concepts sont trop abstraits pour être saisis immédiatement.

Les auto-confrontations des deux enseignants révèlent que leurs réflexions personnelles et leur compréhension des actions pédagogiques guident leurs pratiques pendant et après les cours. Ils se montrent capables de s'adapter aux besoins spécifiques de leurs élèves et aux contextes d'enseignement en mobilisant une variété de stratégies pédagogiques. Cette flexibilité est un atout majeur, car elle leur permet de ne pas se cantonner à un seul modèle d'enseignement tout au long du cours. En effet, plutôt que de suivre une méthode unique, ils ajustent leurs approches en fonction des situations rencontrées en classe, ce qui enrichit leur expérience d'enseignement et répond plus efficacement aux défis pédagogiques.

Répétitions

La répétition est une stratégie discursive couramment employée dans l'enseignement des langues. Elle joue un rôle important dans l'agir professoral en offrant divers avantages pédagogiques, notamment le renforcement de la mémorisation, la clarification et l'assurance de la compréhension, l'encouragement de la participation et la correction des erreurs.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 18 – Corpus Diana : 069 P le film parle de Edith++ 070 P ok// 071 E euh++ 072 P et pendant votre visite +prenez des notes sur votre fiche ++ d'accord ? 073 P et notre première salle//le rôle principe+ c'est Edith :: ici Edith + 074 P et le film s'appelle comment // 075 P le film s'appelle comment // 076 E la Môme :: 077P la Môme :: très bien +ok//maintenant levez-vous et suivez-moi+ levez-vous+ 078 P et suivez-moi dans la première salle\\	« En regardant le replay, j'étais moi-même surprise de voir à quel point j'aime répéter constamment pendant mes cours. Parfois, **je le fais parce que j'ai peur que les élèves n'aient pas entendu, parfois c'est pour montrer mon appréciation et mon approbation de leurs réponses. D'autres fois, c'est simplement pour leur donner plus de temps pour répondre aux questions, afin d'éviter les moments gênants où personne ne parle en classe.** » (49 : 13 dans l'entretien avec Diana)

Dans l'extrait 18, nous observons clairement que Diana répète systématiquement un mot ou une phrase lorsqu'elle le juge nécessaire. Selon ses propres commentaires, cette pratique assume trois fonctions principales : s'assurer que ses élèves entendent et comprennent bien, montrer son appréciation pour la réponse d'un élève, et accorder plus de temps aux élèves pour réfléchir à la question posée.

Dans les lignes 077 et 078, nous observons l'utilisation de la répétition pour renforcer la mémorisation et assurer la compréhension des consignes données par l'enseignante. En répétant les instructions « levez-vous » et « suivez-moi » en plus des gestes, l'enseignante s'assure que tous les élèves reçoivent le message de manière claire. En entendant les instructions plusieurs fois, les élèves sont plus susceptibles de se souvenir de ce qu'ils doivent faire, surtout dans un environnement de classe où les distractions peuvent être nombreuses. La répétition permet donc de confirmer que chaque élève a bien entendu et compris les consignes, ce qui est crucial pour le bon déroulement de l'activité.

Concernant la deuxième fonction de la répétition, observée dans la ligne 077, Diana reprend la réponse d'un élève concernant le nom du film biographique sur Édith Piaf. Cette reprise illustre non seulement la satisfaction de l'enseignante mais aussi sa manière d'encourager et de valoriser la participation des élèves. Autrement dit, en répétant la réponse correcte donnée par l'élève, Diana confirme publiquement que l'élève a fourni une réponse juste, ce qui renforce l'estime de soi de l'élève et encourage la participation future. Cela crée ainsi un environnement d'apprentissage positif où les élèves se sentent valorisés et motivés à contribuer davantage.

Enfin, pour la troisième fonction, dans les lignes 074 et 075, Diana répète deux fois la question « le film s'appelle comment », afin de donner plus de temps à ses élèves pour réfléchir à la réponse. En répétant la question, l'enseignante offre en effet une opportunité supplémentaire pour comprendre la demande et structurer leur réponse, réduisant ainsi le stress ou la précipitation souvent associés aux réponses en classe.

En plus de ces trois fonctions, nous observons dans l'extrait 19 que Paloma utilise la répétition comme stratégie principale pour aider ses apprenants à maîtriser le vocabulaire et à améliorer leur prononciation. Lorsqu'elle dit « qu'est-ce que c'est » pour la première fois, il s'agit d'une question destinée aux élèves, leur demandant d'associer l'image avec le mot approprié. À partir de la deuxième fois, cette phrase devient un ordre de répétition et d'imitation, puisque les élèves ont déjà trouvé la bonne réponse. Ces derniers captent sans difficulté ce message et répètent toutes les phrases prononcées par Paloma, montrant ainsi qu'elle joue un rôle central et dominant en étant la principale évaluatrice des performances de ses élèves.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 19 – Corpus Paloma : 155 P qu'est-ce que c'est // 156 E c'est un ordinateur :: 157 P voilà +très bien :: merci+ 158 P ok + c'est un ordinateur : 159 E c'est un ordinateur :: 160 P qu'est-ce que c'est // 161 E qu'est-ce que c'est // 162 P c'est un ordinateur :: 163 E c'est un ordinateur 164 P c'est un ordinateur :: 165 E c'est un ordinateur++ 166 P qu'est-ce que c'est // 167 E qu'est-ce que c'est // 168 P c'est un ordinateur :: 169 E c'est un ordinateur ::	« Dans cette classe, mes élèves n'étudient le français que depuis peu de temps et beaucoup d'entre eux n'ont pas encore une prononciation très correcte. Donc, **même une simple phrase nécessite de la répéter encore et encore avec eux.** Cela réduit un peu les interactions authentiques en classe, mais ils peuvent ainsi vraiment apprendre du vocabulaire et améliorer considérablement leur prononciation. » (11 : 08 dans l'entretien avec Paloma)

Comme le remarque Arendt (1983), « sans l'accompagnement du langage, l'action ne perdrait pas seulement son caractère révélatoire, elle perdrait aussi son sujet, pour ainsi dire ; il n'y aurait pas d'hommes mais des robots exécutant des actes qui, humainement parlant, resteraient incompréhensibles » (cité par Cicurel, 2014 : 88). Grâce à la verbalisation de Paloma, nous comprenons précisément les motifs qui sous-tendent son action : elle cherche à faire mémoriser le vocabulaire et à renforcer la prononciation des élèves. Autrement dit, elle estime que c'est par le biais de la répétition en classe que les apprenants peuvent maîtriser la langue. Même si tous les participants de la classe suivent une routine relativement monotone et non communicative, nous ne pouvons pas nier le fait que cela fait partie intégrante des stratégies discursives de l'enseignante observée.

En comparant les pratiques de Diana et de Paloma, nous constatons que les répétitions assument des fonctions différentes en classe de langue. Pour Diana, les répétitions servent principalement à clarifier et à assurer la compréhension de ses apprenants, tandis que pour Paloma, les répétitions constituent un moyen de correction et d'amélioration de la prononciation des apprenants. Sous l'influence de convictions personnelles diversifiées, il est naturel que les deux enseignantes agissent différemment.

Les extraits cités dans cette partie visent à éclairer diverses stratégies discursives employées par nos enseignants observés dans leur classe face à l'incompréhension des apprenants. Pour les débutants, ils emploient fréquemment des images ou des enregistrements comme déclencheurs pour introduire les points à aborder en classe, réduisant ainsi l'utilisation du

métalangage lors de l'explication des règles grammaticales. En outre, ils ont recours à la traduction en langue chinoise, à des exemples concrets et aux répétitions pour faciliter la compréhension d'un lexique ou d'un concept. Pour les niveaux intermédiaires et avancés, ils peuvent définir, reformuler ou paraphraser un vocabulaire ou une phrase en cas de difficulté de compréhension, permettant ainsi aux élèves de bénéficier d'une plus grande liberté d'expression orale.

En cas de rupture entre la conviction et l'action, la verbalisation peut révéler une potentielle transformation de l'action, où l'enseignant exprime une forme d'insatisfaction ou se plaint de l'influence de l'environnement, telle que l'observation de classe par des collègues. Ce processus de réflexion peut indiquer une prise de conscience des limites ou des tensions entre leurs valeurs pédagogiques et les pratiques actuelles.

En revanche, lorsque l'enseignant défend ou justifie ses choix dans les commentaires, cela suggère que son action accomplie est en accord avec sa conviction personnelle. Dans ces situations, il perçoit généralement sa pratique comme étant appropriée et conforme à ses principes éducatifs. Ainsi, il ne voit pas nécessairement la nécessité de modifier son approche pédagogique. Cette attitude reflète une certaine stabilité dans sa pratique et un alignement entre la pensée et les pratiques, indiquant une absence de besoin perçu de transformation dans son agir professoral.

Entre la certitude dans l'action et le désir de changement, il existe également une zone intermédiaire de confusion, qualifiée de « verbalisations épididactiques » par Laurens (2024 : 59). Ces moments reflètent une hésitation ou une tension non résolue dans la pratique enseignante. Dans notre cas, la verbalisation de Paloma illustre bien cette catégorie. Bien qu'elle affirme que la répétition est une méthode efficace pour favoriser la mémorisation, elle admet également que cela peut ralentir l'interaction en classe et réduire sa dynamique. Cette contradiction dans son autocritique révèle la complexité inhérente au contexte d'enseignement. L'enseignante se trouve tiraillée entre deux priorités : d'une part, assurer la réussite des élèves à l'écrit, qui reste son objectif principal, et d'autre part, permettre des interactions spontanées à l'oral, qui pourraient enrichir l'apprentissage, mais sont mises en retrait.

7.2.2 Narration de l'histoire chinoise en français

Dans les études de Bel et al., les caractéristiques de la « méthode chinoise » se résument en six points : « la priorité donnée à la dimension linguistique et à l'écrit ; l'importance de la traduction ; la phonétique enseignée au début de l'apprentissage et de manière systématique ; l'importance des examens ; le rôle central du maître ; l'importance du manuel » (2013 : 2). Nos observations de classe suggèrent qu'il faut également ajouter la narration de l'histoire chinoise en langue étrangère comme l'une des caractéristiques de la « méthode chinoise », notamment sous l'impulsion de la publication du curriculum national dans le secondaire et d'une série de nouveaux manuels destinés aux adolescents et étudiants chinois.

Dans le cadre de l'enseignement des langues en Chine, deux perspectives se complètent tout en divergeant : d'une part, acquérir la langue et la culture des pays étrangers pour pouvoir communiquer avec les locuteurs natifs ; d'autre part, promouvoir et valoriser sa propre culture à travers l'apprentissage d'une langue étrangère (Xu, 2020). Ces dernières années, la promotion de la culture chinoise en classe de langues étrangères a pris de l'importance dans l'application de la « méthode chinoise » et occupe progressivement une place centrale, de la planification du cours à la mise en œuvre des activités en classe. Dans les cas où le manuel utilisé n'est pas spécialement conçu pour le public chinois, les enseignants sont encouragés à préparer des activités orales et écrites qui sensibilisent les apprenants chinois à la culture et aux valeurs de leur pays.

Comme nous l'avons démontré dans les chapitres précédents, la promotion des valeurs « positives » et socialistes dans les classes de langue est considérée comme une composante essentielle du programme d'études national à l'école secondaire chinoise. En effet, l'enseignement ne se limite pas à la transmission de compétences linguistiques, mais intègre également la diffusion de valeurs morales et civiques. Par exemple, dans l'extrait 17, Méline encourage ses apprenants à faire du sport régulièrement, car l'activité physique stimule la production d'endorphines, une hormone qui aide à réduire le stress dans la vie quotidienne. Ce conseil sur la santé et le bien-être sert avant tout à illustrer la notion d'« hormone » dans un contexte linguistique. De plus, cet acte pédagogique va au-delà de l'explication purement lexicale : il oriente les adolescents vers une attitude positive et optimiste, en les sensibilisant à l'importance de la gestion du stress et à un mode de vie sain.

Dans cette section, les apprenants de la classe de FLE sont encouragés à développer leur capacité à raconter l'histoire chinoise en français. Cette approche vise non seulement à renforcer leurs compétences linguistiques, mais aussi à les préparer à devenir des ambassadeurs de leur

patrimoine culturel sur la scène internationale. Cela influence et façonne certainement les pratiques et les réflexions des enseignants.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 20 – Corpus Diana : 225 P merci/ et la deuxième salle+ ce sont les films chinois++ 226 P Il y a quatre films// et le premier c'est ++ 227 E Lu Xun 228 P vous connaissez Lu Xun // 229 P ah non// 230 E oui :: 231P d'accord :: il est écrivain +d'accord+ écrivain + et le deuxième : c'est ++ 232 E Mei Lanfang 233 P vous connaissez// 234 P Mei Lanfang++ 235 P oui//peut-être//chanteur++ 236 P chanteur de quoi // 237 P ah+on dit plutôt++ il est acteur+acteur de l'opéra :: des choses comme ça :l'opéra+ 238 P et le troisième/le président Mao et Qi Baishi/vous connaissez Qi Baishi // 239 E oui+ 240 P qu'est-ce qu'elle+ qu'est-ce qu' il fait // 241 E peintre 242 P oui :il est peintre d'accord// 243 E d'accord\ 244 P et le dernier//le compositeur : 245 P qui est compositeur+bon on verra+ 246 P on verra d'accord // 247 P ok :avant d'entrer dans la salle/ j'ai besoin de votre aide++ 248 P parce que la salle n'est pas bien préparée+ 249 P bon+regardez+ il y a seulement quatre réalisateurs :: 250 P et voici aussi la fiche et photos de film d'accord// 251 P est-ce que vous voulez m'aider // 252 E oui oui :: 253 P ah vous êtes très gentils :: ok// 254 P quatre films +donc j'ai besoin de quatre groupes+ 255 P d'accord // 256 E oui :: 257 P oui :première chose ici/c'est pour vous+ 258 P lisez la description du réalisateur/ d'accord // La description du réalisateur et trouvez votre film+ok // 259 E oui : 260 P après collez l'affiche et la photo du film+ décrivez la photo++ 261 P par exemple/ euh+ il y a deux hommes et ils portent euh+ ils portent un vêtement + des choses comme ça\ 262 P c'est bon //	« Cette partie du contenu n'est pas disponible dans le manuel, car *Le Nouveau Taxi* que nous utilisons s'adresse à tous les non-francophones. Bien qu'il soit utilisé en Chine depuis de nombreuses années, il n'est pas spécifiquement conçu pour les élèves chinois. Donc, en plus des stars de cinéma et des chanteurs français présentés dans le manuel, **j'ai ajouté quelques personnalités chinoises bien connues en Chine. Ces personnes ont toutes eu un impact positif sur l'histoire de la Chine, et les élèves ont étudié leurs œuvres ou appris leurs exploits héroïques dans leurs cours de chinois et d'histoire**. Pourquoi ajouter des figures historiques chinoises dans le cours de français? **D'une part, par rapport aux célébrités françaises, les élèves sont plus familiers avec les personnalités de leur propre histoire nationale.** Cette activité vise principalement à les amener à s'exercer à décrire une personne en français en utilisant du matériel qu'ils connaissent bien. **D'autre part, apprendre à raconter des histoires chinoises en langue étrangère en classe de langue est un objectif que le ministère de l'Éducation promeut et encourage depuis plusieurs années.** En tant qu'enseignants de première ligne, **nous sommes également encouragés à utiliser cette méthode pour aider les élèves à maîtriser les langues étrangères tout en renforçant leur confiance nationale**. » (50 : 46 dans l'entretien avec Diana)

263 E oui :: 264 P et troisième// présentez le film +seulement une phrase + ça va//une phrase\ 265 P et le réalisateur et la photo du film//ok//++ 266 E oui ::	

Dans l'extrait 20, en plus des chanteurs et des acteurs français présentés dans le manuel, Diana a ajouté quatre figures historiques chinoises à l'activité orale : Lu Xun, Mei Lanfang, Mao Zedong et Qi Baishi. Lu Xun est un écrivain chinois, considéré comme l'un des fondateurs de la littérature chinoise contemporaine. Mei Lanfang est l'un des chanteurs de l'Opéra de Pékin les plus célèbres en Chine et est reconnu comme un artiste patriote pour avoir refusé de chanter devant les envahisseurs japonais pendant la Seconde Guerre mondiale. Mao Zedong est le fondateur de la République populaire de Chine, et Qi Baishi est un peintre chinois renommé.

À travers des films biographiques sur quatre personnages célèbres, l'enseignante commence par demander à ses apprenants d'associer les synopsis aux affiches correspondantes. Ensuite, la tâche principale consiste à décrire les portraits des personnes présentées sur ces affiches. Pour réussir cet exercice, les élèves doivent mobiliser non seulement leur vocabulaire, mais également leurs connaissances sur ces figures emblématiques de l'histoire de la Chine. Cette activité semble relativement simple pour ceux qui se sont déjà familiarisés avec l'image, les accomplissements, la vie personnelle et les relations de ces personnages historiques.

Les raisons pour lesquelles Diana a mis en œuvre une telle activité peuvent s'expliquer, d'une part, par le fait que ses apprenants sont plus familiers avec les personnages de l'histoire chinoise et, d'autre part, par la politique de promotion du ministère de l'Éducation visant à intégrer l'histoire de Chine dans les cours de langues étrangères. Comme elle l'affirme dans sa verbalisation, cette « méthode chinoise » privilégie à la fois l'enseignement de la langue et la sensibilisation à l'histoire de Chine, dans le but de former de jeunes Chinois compétents en langue étrangère et familiarisés avec les valeurs de leur pays (« nous sommes également encouragés à utiliser cette méthode pour aider les élèves à maîtriser les langues étrangères tout en renforçant leur confiance nationale »).

Il est important de souligner que les documents utilisés par Diana dans sa classe ont d'abord été rédigés en chinois, puis adaptés et traduits en français afin de répondre aux objectifs pédagogiques du cours. Cette transformation soulève des questions sur la nature de ces supports dans le domaine de la didactique des langues. En général, un document authentique est défini

comme un matériel produit dans la langue cible à des fins communicatives réelles, sans intention éducative initiale (Bouchard, 2008).

Dans ce cas, les documents ont été modifiés et traduits pour s'adapter aux besoins spécifiques de l'apprentissage du français, ce qui les éloigne de la définition stricte du « document authentique ». Toutefois, bien qu'ils soient moins naturels et donc moins authentiques au sens traditionnel, ils présentent l'avantage d'immerger les apprenants dans une zone de confort linguistique. Ici, l'objectif principal est de permettre la pratique de la langue sans que les élèves ne soient gênés par des lacunes culturelles propres à la langue cible.

En effet, cette approche permet aux élèves de se concentrer davantage sur l'acquisition des compétences linguistiques sans être confrontés à des références culturelles qui pourraient compliquer leur compréhension. Dans le cadre de l'enseignement des langues en Chine, où la réception d'une langue étrangère doit respecter les normes culturelles et les valeurs locales, l'utilisation de documents traduits et adaptés est jugée plus appropriée.

Après avoir donné les consignes sur l'activité orale, Diana accorde environ dix minutes aux élèves pour qu'ils discutent en groupe des portraits des personnages principaux, de leur caractère, du nom du réalisateur, etc. Dans l'extrait 21, il apparaît clairement que le premier groupe, chargé de présenter l'écrivain chinois Lu Xun, a bien suivi les directives de l'enseignante. Ils ont décrit les portraits, les traits de caractère de cet écrivain et du réalisateur du film biographique. Pour ce faire, ils se sont appuyés sur leurs connaissances préalables de l'histoire de la Chine ainsi que sur les informations en chinois présentes sur l'affiche. Comme le confirme Diana dans ses verbalisations, les élèves étaient déjà assez familiers avec ces personnages historiques, et les affiches fournissaient également de nombreux éléments en chinois, facilitant ainsi la compréhension et l'appropriation du contenu. Cela montre que les élèves ont pu tirer parti de leurs savoirs antérieurs pour répondre efficacement à la consigne, tout en consolidant leurs compétences linguistiques en français.

Étant donné que les élèves chinois ont l'habitude de préparer à l'avance tout ce qu'ils vont dire lors des exposés, l'objectif de pratiquer l'oral de manière spontanée n'a pas été entièrement atteint. Lors de l'entretien d'auto-confrontation, Diana exprime ses regrets face à cette situation imprévue. Elle reconnaît qu'elle aurait dû anticiper cette tendance et ajuster son activité pour encourager une interaction plus spontanée. Cela aurait pu inclure des consignes plus ouvertes ou des questions imprévues pour forcer les élèves à improviser, et donc, à mieux pratiquer l'oral en situation réelle. Cependant, avec un niveau débutant en français chez les élèves, il est peu

probable qu'ils puissent réaliser cette tâche en une seule fois de manière efficace. Il est crucial que les élèves s'habituent progressivement à ce mode d'interaction en classe, sans craindre de perdre la face en cas d'erreurs grammaticales.

Les verbalisations de Diana révèlent une évolution significative dans son répertoire didactique, ce que Cicurel qualifie de « indices de développement » (2024 : 26). D'une part, l'enseignante avait initialement fixé l'objectif de pratiquer l'oral lors de la planification de ce cours. Pour y parvenir, elle a soigneusement sélectionné et adapté les ressources. Les énoncés comme « je devrais réfléchir et m'améliorer… » montrent qu'elle commence à reconnaître la discordance entre ses intentions initiales et la réalité de l'action mise en œuvre. Cette prise de conscience indique une volonté de réajuster ses pratiques pour mieux aligner l'action avec ses objectifs pédagogiques.

D'autre part, Diana doit également tenir compte de la complexité du contexte éducatif et culturel local, où les élèves sont habitués à préparer minutieusement leurs exposés par écrit. Par conséquent, elle se trouve confrontée à un dilemme entre ses objectifs pédagogiques et les attentes culturelles de ses élèves, ce qui engendre une combinaison de sentiments de confiance, de confusion et de frustration dans ses réflexions. Elle envisage donc des ajustements intermédiaires pour mieux répondre aux besoins de sa classe tout en cherchant à promouvoir la pratique orale spontanée.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 21 – Corpus Diana : 277 P nous allons visiter la salle+ prenez votre fiche+ nous allons visiter la salle++prenez votre fiche : prenez des notes : d'accord // 278 P ok+ et maintenant/ suivez-moi+ venez ici+ prenez votre fiche et le stylo+ et le stylo :://	« Les élèves n'ont qu'un niveau A1 et leurs capacités d'expression sont limitées. Donc, l'objectif de cette activité est de les amener à présenter les personnages sur les affiches : leur apparence, qui est le réalisateur, qui sont les protagonistes, et quel est leur caractère. **Ils connaissent déjà assez bien ces personnages historiques et les affiches contiennent de nombreux éléments en chinois.** Un groupe de quatre ou cinq personnes peut utiliser ces informations pour préparer un exposé, ce qui reste à leur portée. En revoyant cette leçon, je remarque le principal problème : **pendant les discussions en groupe, ils ont tout écrit en texte, et lors de la présentation, cela ressemblait à une**
279 (inaudible) 280 P oui :: suivez-moi :: venez + notre premier film / d'accord // premier groupe++ 281 P venez ici= 282 P =et venez voir /à côté/ à côté : ok // commencez++ 283 E :le film s'appelle Lu Xun + Lu Xun est un écrivain très connu++ 284 E : le réalisateur est chinois\ il s'appelle Jin Yannan :: Jin Yannan :: il porte une chemise blanche++ 285 E il réalise // il a des cheveux noirs et sombres // il a des cheveux noirs et sombres\\	

286 E (inaudi.) 287 E ah ++ Lu Xun// il a des cheveux noirs et courts// ah+ euh+ il porte une chemise grise// il est très gentil\\\ 288 E à gauche de la table// euh+ je pense que++ il est l'ami de Lu Xun++ 289 E euh+ il a les cheveux noirs et courts aussi+ il a des lunettes++ 290 E il est gentil et amusant\\\ 291 P ok :: très bien// et deuxième groupe // 292 P merci++	**lecture d'un article. C'est un aspect sur lequel je devrais réfléchir et m'améliorer après la leçon**. » (55 : 06 dans l'entretien avec Diana)

Dans l'extrait 22, Hélène se concentre sur la transmission des connaissances culturelles sur la France. Lorsqu'elle présente l'hymne national français à sa classe, elle explique que la Marseillaise était un chant patriotique pendant la Révolution française. Comme les apprenants ne connaissent que le titre de cette chanson et ne sont pas familiers avec sa mélodie et ses paroles, elle se tourne vers une autre chanson d'origine française : L'Internationale. Il s'agit d'un chant révolutionnaire associé à la répression de la Commune de Paris en 1871, qui a été introduit et traduit en chinois pour la première fois par le communiste chinois Qu Qiubai en 1923.

Étant donné qu'il s'agit d'un cours optionnel, l'enseignante utilise exclusivement le chinois pour l'enseignement, sauf lorsqu'elle demande aux apprenants de répéter après elle des mots comme « Marseillaise », « Paris » et « L'Internationale » pour imiter la prononciation. L'objectif principal de ce cours est de faire découvrir la culture française. Par conséquent, la maîtrise approfondie du français n'est pas considérée comme une condition préalable pour comprendre les aspects culturels et historiques, tels que le nom de l'hymne national de la France ou la Commune de Paris.

Pour établir un lien entre l'hymne national de la France et les élèves chinois, Hélène utilise le football comme référence. En effet, lors des matchs internationaux, les joueurs chantent leur hymne national devant un large public, ce qui permet aux élèves de se familiariser avec ces mélodies. Étant donné que l'équipe de France est souvent performante dans les compétitions internationales, il est possible que certains d'entre eux connaissent déjà la mélodie de l'hymne français avant le cours. Hélène en profite pour faire le pont entre l'hymne national et des aspects historiques, comme la Révolution française. Elle introduit ainsi une chanson révolutionnaire : « L'Internationale », qu'elle considère comme l'une de ses préférées. Il s'agit d'une chanson composée durant la Commune de Paris, destinée à unir les travailleurs du monde entier. À partir

de cet exemple, l'enseignante profite de l'occasion pour sensibiliser ses élèves à l'histoire de la Chine contemporaine ainsi qu'aux valeurs communistes.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant (e)
Extrait 22 – Corpus Hélène[15] : 032 P certains d'entre vous ont peut-être déjà entendu « La Marseillaise » surtout ceux qui aiment le football// car l'équipe de France++ qui est très forte//++on entend souvent cette chanson avant le début des matchs :: à l'origine// elle était un chant révolutionnaire pour motiver les gens pendant la Révolution française + et en parlant de chansons révolutionnaires//on ne peut pas oublier une autre chanson qui était à l'origine chantée en français// bon //découvrons-la ensemble++ … 035 P alors// c'est quelle chanson//la chanson que nous avons écoutée tout à l'heure//oui :: c'est « l'Internationale»++c'est une chanson des travailleurs du monde entier// elle a été écrite par Eugène Pottier ++ pendant la Commune de Paris++ avec l'essor des révolutions prolétariennes//elle a été traduite dans de nombreuses langues :: dont le chinois par le célèbre révolutionnaire Qu Qiubai++ personnellement// j'aime beaucoup cette chanson et je suis très familière avec elle+ pourquoi// parce que je suis membre du Parti communiste++ lors des réunions de notre organisation+ nous commençons par chanter notre hymne national++ et à la fin//c'est l'Internationale que nous chantons++ donc// je connais très bien cette chanson\\ j'espère que vous aussi// pendant votre parcours au lycée//vous serez motivés pour rejoindre la Ligue de la Jeunesse Communiste++ puis le Parti communiste++ et vous rapprocher ainsi des organisations du Parti++	« Dans notre cours de français optionnel, les exigences linguistiques sont relativement faibles. Avec une seule séance par semaine, il est difficile d'apprendre beaucoup de choses, et les élèves n'ont pas de pression d'examen, donc leur motivation n'est pas très forte. Personnellement, je pense que l'introduction de davantage de connaissances culturelles en classe peut capter davantage leur attention. Bien sûr, **notre programme exige également que nous intégrions des éléments des valeurs fondamentales du socialisme, afin que les élèves apprennent une langue étrangère tout en développant un plus grand amour pour leur propre pays.** » (45 : 50 dans l'entretien avec Hélène).

Dans cet extrait, Hélène exprime également ses sentiments personnels à l'égard de cette chanson révolutionnaire. En tant que membre du Parti Communiste Chinois, elle en connaît les paroles par cœur, car cette chanson est chantée à la clôture des assemblées annuelles de l'école. À la fin de son intervention, elle incite même ses élèves à s'engager activement en rejoignant

[15] Cet extrait de cours est entièrement en mandarin chinois. Pour faciliter la compréhension, nous avons traduit le contenu du chinois vers le français.

la Ligue de la Jeunesse Communiste et, plus tard, le Parti Communiste au lycée, en conformité avec les exigences du programme national d'études.

Lors de l'auto-confrontation, Hélène reconnaît que le programme d'études national impose aux enseignants de langue d'intégrer en classe des éléments des valeurs fondamentales du socialisme. Cette obligation vise à ce que les élèves, tout en apprenant une langue étrangère, développent un attachement plus profond à leur propre pays. L'action qu'elle met en œuvre montre clairement qu'elle respecte strictement les directives du programme. Cependant, cela ne reflète pas nécessairement ses convictions personnelles. Autrement dit, bien qu'Hélène se conforme aux exigences du programme en tant que professionnelle, elle agit plutôt comme exécutrice d'une mission institutionnelle, sans nécessairement adhérer pleinement aux valeurs qu'elle est tenue de promouvoir.

Dans la verbalisation, une zone intermédiaire de silence émerge entre les convictions personnelles d'Hélène et ses obligations professionnelles. Bien qu'elle respecte strictement les exigences du programme, Hélène n'exprime ni soutien ni opposition explicite dans ses commentaires sur son cours, adoptant ainsi une position neutre et équilibrée. Pourtant, en classe, elle manifeste ouvertement ses sentiments. Cela révèle la complexité de l'agir professoral, où les enseignants se trouvent parfois contraints de mener des actions qui ne reflètent pas leurs croyances profondes, afin de répondre aux impératifs institutionnels. Dans ce cas, l'enseignante est prise dans un dilemme entre ses convictions personnelles et les attentes du système éducatif. Pour maintenir sa place et se conformer aux directives, elle choisit de suivre les prescriptions officielles.

Les enseignants chinois du secondaire que nous avons observés intègrent non seulement les connaissances linguistiques dans leurs cours de langue, mais mettent également un accent particulier sur la promotion de la culture et des valeurs nationales. Cette double mission les amène, lors de la planification des cours et de la conception des activités, à utiliser des supports didactiques originellement en chinois ou liés à la Chine, qu'ils adaptent ensuite pour leurs cours de FLE. Cette approche présente à la fois des avantages et des inconvénients. D'un côté, les élèves bénéficient d'une familiarité culturelle, ce qui peut faciliter la compréhension du contenu enseigné et ancrer leur apprentissage linguistique dans des références culturelles qu'ils maîtrisent déjà. D'un autre côté, cette méthode risque de limiter l'exposition des élèves à la culture des pays francophones, réduisant ainsi leur capacité à établir des liens profonds entre la langue et son contexte culturel d'origine.

La promotion de l'idéologie socialiste en classe de langue étrangère prend de plus en plus d'importance en Chine ces dernières années. Cette tendance s'inscrit dans un cadre où l'éducation nationale met l'accent sur l'intégration des valeurs nationales dans l'enseignement, y compris dans l'apprentissage des langues étrangères. Cependant, cette approche suscite encore des débats et n'est pas unanimement acceptée par l'ensemble des enseignants et des spécialistes en didactique des langues. Certains enseignants, tout en respectant les directives du programme, semblent hésiter à exprimer ouvertement leur position sur cette question. Cela se traduit souvent par une zone intermédiaire de silence dans leurs autocritiques : ils n'expriment ni une certitude totale dans l'action pédagogique accomplie, ni un désir manifeste de changement. Ce silence reflète peut-être une ambivalence, où les enseignants sont partagés entre l'obligation professionnelle de suivre les exigences institutionnelles et leurs propres convictions, qu'ils ne souhaitent pas nécessairement remettre en question publiquement.

7.2.3 Actions verbales et non verbales typiques chez les enseignants chinois du secondaire

Dans les chapitres précédents, nous avons déjà mis en lumière les relations entre la pensée enseignante et l'agir professoral, montrant que la pensée enseignante implique une action virtuelle et potentielle, tandis que l'agir professoral correspond à une action effectivement réalisée. Par conséquence, nous pouvons conclure que la pensée enseignante et l'agir professoral sont « les deux faces d'une même pièce », inséparables et mutuellement influentes. Leur distinction réside principalement dans les dimensions temporelles : la pensée enseignante concerne la planification du cours et la réflexion post-cours, alors que l'agir professoral inclut « l'ensemble des actions verbales et non verbales, planifiées ou non, mises en œuvre par un professeur pour transmettre et communiquer des savoirs ou un pouvoir-savoir à un public donné dans un contexte donné » (Cicurel, 2011b : 48).

En ce qui concerne la dimension configurationnelle de l'agir professoral, plusieurs éléments doivent être pris en compte, tels que les interactions verbales et non verbales entre enseignants et élèves, leurs relations et émotions, les ressources disponibles, et les technologies utilisées, en plus des influences des facteurs institutionnels et contextuels. Dans cette perspective, nous cherchons à catégoriser les actions enseignantes observées dans nos corpus. Pour illustrer les actions verbales et non verbales observées chez nos enseignants, nous allons les présenter en fonction des « finalités didactiques » telles que l'annonce du contenu, la transmission des connaissances et la mise en place des activités interactives.

Annonce du contenu

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 23 – Corpus Méline : 010 P assez bien oui très bien ++ bon+ aujourd'hui qu'est-ce que nous allons faire // nous allons parler de :: la :: jeunesse \ = 011 P = en fait avant-hier nous avons déjà commencé à parler de ce sujet parce que c'est le sujet de la leçon sei::ze ++ d'accord // = 012 E oui \ 013 P =alors +qu'est-ce que nous allons faire : // + aujourd'hui \ + la classe se divisera // + en quatre parties \ = 014 P =d'abord nous allons faire une petite révision //= 015 P = ensuite + nous allons dé nous avons déjà fait un sondage + aujourd'hui je vais vous inviter à présenter votre résultat:: du sondage:: \ = 016 P = et troisième partie je vais prendre une: préoccupation majeure ++ la plus grave:: parmi vous:: le stress scolaire //	« Généralement, avant de commencer le cours, **je fais une petite introduction sur le contenu de la leçon et je fais un rapide récapitulatif du cours précédent.** Comme nous avons presque tous les jours des cours de français, **cela sert aussi de transition**. Parfois, je montre aussi le plan du cours sur une diapositive pour préparer les élèves, par exemple, ils savent dès le début que je vais leur demander de faire une présentation orale dans les dix dernières minutes du cours. » (01 : 06 : 15 dans l'entretien avec Méline)

Si l'ouverture de la classe est souvent marquée par les salutations entre l'enseignant et les élèves, l'annonce du contenu du cours permet non seulement aux élèves de connaître le sujet et le déroulement de la leçon, mais rappelle également à l'enseignant le respect du programme. Étant donné que la conception du cours est cohérente et structurée, avec des leçons interconnectées, l'annonce du contenu aide aussi l'administration à suivre l'avancement du projet semestriel ou annuel.

Dans l'extrait 23, Méline précise que le sujet du jour demeure inchangé, car la leçon n'est pas encore terminée. Cette remarque illustre que les cours de français se déroulent de manière régulière dans cette classe, avec chaque leçon centrée autour d'un thème spécifique. Le contenu des leçons est structuré en plusieurs segments, comprenant le texte, le vocabulaire, la grammaire, ainsi que des exercices écrits et oraux. Cette organisation permet une approche approfondie et systématique de chaque thème, garantissant ainsi que tous les aspects du sujet sont couverts de manière détaillée.

L'enseignante a récemment terminé l'explication du texte de la leçon seize lors du cours précédent et prévoit de faire une révision du vocabulaire et de la compréhension du texte avant de passer à la production orale. Lors de l'entretien d'auto-confrontation, elle explique que l'annonce du contenu au début du cours poursuit deux objectifs principaux : introduire le sujet

de la nouvelle leçon et récapituler le cours précédent. Cette étape de transition permet aux apprenants de réviser les connaissances antérieures et d'anticiper les activités à venir. Grâce à ce rituel, les élèves savent dès le début du cours que l'enseignante commencera par réviser le texte récemment étudié, puis posera des questions sur le contenu et le vocabulaire, et que, en fin de séance, ils devront présenter en groupe les résultats du sondage réalisé auprès de leurs camarades.

Dans la vidéo, on voit qu'une observatrice de classe entre à l'improviste dans la salle. Pour minimiser les perturbations, Méline élève sa voix tout en se tenant devant la salle et en maintenant une certaine distance avec ses élèves, ce qui montre qu'elle souhaite préserver son autorité en tant que professeure. Elle tient un pointeur laser dans la main droite pour attirer l'attention sur le programme affiché dans sa diapositive. Lorsqu'elle annonce que le cours est divisé en quatre parties, elle utilise des gestes pour illustrer ce chiffre.

En plus de renforcer le message verbal, les mouvements des mains et des bras servent également à illustrer ou accentuer des points importants. Nous observons que Méline utilise son pointeur laser de manière expressive, le faisant tournoyer comme un chef d'orchestre lorsqu'elle attire l'attention de ses élèves sur l'annonce du contenu. Ce geste dynamique permet non seulement de focaliser l'attention des apprenants sur les éléments clés de la leçon, mais aussi de rendre l'explication plus engageante et mémorable. Par cette utilisation gestuelle, Méline parvient à accentuer visuellement ses instructions, facilitant ainsi la compréhension et l'assimilation des informations par ses élèves.

En comparant les expressions faciales de Méline pendant les salutations et lors de l'annonce du contenu, nous observons un changement notable. Alors qu'elle rit fréquemment lors des salutations, son sourire devient plus réservé et moins fréquent lorsqu'elle annonce le contenu de la leçon. Malgré ce changement, elle reste généralement souriante et amicale avec ses élèves. Cette évolution pourrait être liée à la présence inattendue d'une observatrice chargée d'évaluer ses comportements, ce qui pourrait avoir influencé son comportement et son expression faciale. La présence de l'observatrice peut avoir induit une prise de conscience accrue de la manière dont elle est perçue, ce qui a pu modérer son comportement plus spontané et décontracté.

En effet, les salutations, phase d'ouverture moins formelle, permettent aux élèves d'adresser leur professeure par son prénom français, et Méline répond avec un sourire chaleureux, créant une atmosphère amicale et détendue. En revanche, lorsque Méline entame la présentation du contenu du cours, son ton devient plus sérieux. Cette transition vers une approche plus formelle

reflète son engagement à guider les élèves à travers les tâches linguistiques, ce qui explique sa posture plus sérieuse à ce moment-là. Dans sa verbalisation, Méline semble ne pas avoir pleinement conscience de l'impact de son langage non verbal sur l'interaction en classe, puisqu'elle ne fait pas le lien entre ses gestes et ses intentions pédagogiques. Cela suggère qu'elle pourrait ne pas avoir réfléchi de manière approfondie à la manière dont ses expressions faciales et ses mouvements influencent l'expérience d'apprentissage des élèves. Cependant, elle semble s'adapter aux perturbations causées par la présence imprévue d'observateurs, indiquant une certaine familiarité avec cette situation et une capacité à maintenir son professionnalisme malgré les interruptions.

Dans l'extrait 24, Hugo semble déroger à la routine habituelle de l'explication du texte du manuel en proposant d'écouter une chanson (« alors aujourd'hui au lieu d'apprendre un texte français on va écouter une chanson »). Cela explique pourquoi il doit distribuer avant la classe une fiche d'exercices autour des paroles de cette chanson. En effet, dans une classe de langue, la chanson, en tant que document audio-visuel authentique, peut être utilisée pour aborder un sujet, enrichir le vocabulaire ou faciliter la compréhension d'un point grammatical du manuel.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 24 – Corpus Hugo : 006 P alors aujourd'hui // au lieu d'apprendre un texte français ++ on va écouter une chanson\ = 007 P = ok / on va écouter une chanson française \ = 008 P = alors tout d'abord // j'ai une question à vous poser \ = 009 P = est-ce que vous connaissez quelques chanteurs ou chanteuses français // 010 E oui :: 011 P oui // quelques chanteurs ou chanteuses français + 012 P Lucas // 013 E euh+le Grand Corps Malade++ 014 P le Grand Corps Malade//très bien/ Ok+ il chante le- "l'âme" ++ très bien :: et quoi d'autres //++ quoi d'autres// 015 P l'âme :: 016 P Alice// 017 E Joyce Jonathan++ 018 P Joyce Jonathan :: très bien// et ++ 019 P d'autres chanteurs ou chanteuses+ Zoé// 020 E Edith Piaf 021 P Edith Piaf : ok/quelle chanson// 022 E Je ne sais pas ++ 023 P ah+ je ne sais pas :: Edith Piaf// ok// très bien :: ok+	« Quand on explique les textes, la grammaire et le vocabulaire de manière routinière tous les jours, les élèves peuvent finir par perdre leur enthousiasme. Ils finissent souvent par deviner à l'avance ce que vous allez aborder en cours. Mais aujourd'hui, le sujet est la musique, c'est un thème que les adolescents apprécient particulièrement. Alors, **pour rendre le cours plus dynamique et enrichir leur vocabulaire**, on va parler des chanteurs francophones qu'ils connaissent et écouter une chanson en français.» (39 : 05 dans l'entretien avec Hugo)

024 P et quoi d'autres // 025 P Louise //++ 026 P Céline// 027 E Céline + Céline Dion++ 028 P c'est ça// 029 E euh++ 030 P très bien :: alors/ il y a beaucoup de chanteurs et chanteuses+ ok//qu'on a connus+ 031 P par exemple//elle : elle est //	

Avant de faire écouter la chanson à ses élèves, Hugo choisit de faire un brainstorming sur les chanteurs ou chanteuses qu'ils connaissent. Nous constatons que l'enseignant anticipe déjà les réponses de ses apprenants, car les chanteurs cités dans leurs échanges interactifs sont soit présentés dans le manuel *Le Nouveau Taxi*, comme Le Grand Corps Malade et Edith Piaf, soit très connus en Chine, comme Céline Dion et Joyce Jonathan. Lorsque l'enseignant remarque que certains élèves font signe de ne plus pouvoir citer de noms de chanteurs, il arrête de les interroger et montre des images des chanteurs qu'il souhaite faire découvrir à ses élèves.

Pour communiquer de manière efficace, Hugo adapte son discours en parlant doucement et en répétant fréquemment les informations. Cette approche vise à assurer une compréhension claire de ses messages. De plus, lorsqu'un élève fournit une réponse, Hugo reprend ses propos pour confirmer et montrer son approbation, une technique également observée dans l'agir de Diana.

Il s'agit d'une classe ordinaire composée de vingt-deux élèves où une estrade est installée devant le tableau pour souligner la supériorité de l'enseignant par rapport aux élèves. Nous remarquons que l'enseignant observé se place toujours sur cette estrade lorsqu'il annonce le contenu et lors des échanges interactifs. Lorsqu'il pose une question, les élèves lèvent la main, et il désigne une personne parmi eux. Il croise les bras lorsqu'il communique avec chaque élève interpellé, ce qui montre que l'enseignant fait preuve de compréhension et de patience en adoptant une posture confortable.

Pour illustrer un exemple standard de la manière de lever la main, Hugo place sa main gauche sous le coude de son bras droit, qu'il tient levé devant le public. Ces gestes servent à rendre ses consignes plus concrètes et claires, tout en maintenant une distance appropriée avec les élèves. En utilisant des démonstrations visuelles, Hugo facilite la compréhension des attentes pour les élèves et établit des repères précis pour les interactions en classe.

L'annonce du contenu au début de chaque cours remplit plusieurs fonctions : premièrement, elle marque le respect du programme affiché dans le sommaire du manuel ; deuxièmement, en

cas de modification du contenu ou de l'ordre des activités, l'enseignant doit informer les élèves dès le début du cours afin qu'ils puissent se préparer, le brainstorming servant alors de pont entre les connaissances déjà acquises et celles à venir ; troisièmement, l'enseignant structure généralement son cours en suivant sa planification, et l'annonce du contenu ainsi que des tâches à accomplir lui permet de maintenir la continuité et de suivre l'avancement de l'enseignement.

Pour rompre avec la routine et dynamiser l'atmosphère de la classe, Hugo décide d'introduire une chanson française lors de ce cours. Cela a pour but non seulement d'animer la séance, mais aussi d'enrichir le vocabulaire des élèves. Comme il l'explique dans l'entretien d'auto-confrontation, il cherche à rendre le cours plus dynamique en engageant les élèves dans une discussion sur les chanteurs francophones qu'ils connaissent, puis en écoutant une chanson en français. Cette méthode permet de diversifier les activités pédagogiques tout en offrant aux élèves une occasion d'apprendre de manière plus interactive et agréable. De plus, lors de l'activité de production écrite, l'enseignant utilise de nouveau cette chanson comme support pour faire réécrire les paroles par ses élèves. Cet exercice permet non seulement de renforcer leur compréhension du vocabulaire et des structures grammaticales, mais aussi de stimuler leur créativité en reformulant les paroles à leur manière. Ainsi, la chanson devient un outil pédagogique multifonctionnel, à la fois pour enrichir le vocabulaire, améliorer la compréhension linguistique et encourager la production écrite.

Transmission des connaissances

Si les salutations et l'annonce du plan du cours sont des rituels courants parmi les enseignants chinois du secondaire, la transmission des connaissances demeure le noyau de l'enseignement. Que ce soit pour clarifier le vocabulaire ou expliquer les règles grammaticales, cette fonction centrale se reflète à travers les actions verbales et non verbales des enseignants. En d'autres termes, la transmission des connaissances est au cœur de l'analyse des pratiques pédagogiques, car elle représente souvent une priorité fondamentale dans l'enseignement au secondaire en Chine. Les enseignants s'efforcent de transmettre efficacement le contenu, utilisant leurs gestes, leur ton et leurs interactions pour renforcer l'apprentissage et garantir la compréhension des élèves.

Par exemple, dans le corpus Léa, l'objectif principal est d'apprendre à utiliser correctement les prépositions devant les noms de pays masculins et féminins. Pour ce faire, l'enseignante a mis

en place diverses activités pour permettre aux élèves de découvrir eux-mêmes les règles grammaticales. Étant donné que les règles déduites ne sont pas toujours universelles, elle a limité la liberté d'expression orale de ses élèves en restreignant le répertoire lexical. Ainsi, les interactions en classe ne sont pas spontanées et se déroulent principalement sous forme de questions-réponses. Une phrase comme « il habite en Suisse » ne renvoie pas à une personne réelle, et n'a donc aucun lien avec le contexte de la classe ou le monde extérieur.

De même, dans le corpus Hugo, l'enseignant se concentre sur l'utilisation du passé composé et de l'imparfait, et leur distinction. Pour atteindre cet objectif pédagogique, des documents tels que des chansons et des images sont utilisés lors de la planification de la leçon. Autrement dit, Hugo structure son enseignement de la grammaire en s'appuyant sur des supports adaptés, dans le but de rendre l'apprentissage plus accessible et engageant. Cette approche, qui accorde une grande importance à la transmission des connaissances grammaticales, est fréquemment observée chez les enseignants chinois du secondaire. Cela s'explique à la fois par l'influence de la culture éducative traditionnelle, où l'acquisition de connaissances solides est valorisée, et par la nécessité de répondre aux exigences du système d'évaluation, qui met souvent l'accent sur les compétences grammaticales.

Nos observations montrent que la transmission des connaissances prévaut souvent sur la communication, surtout dans le modèle d'interaction traditionnel où les échanges se font généralement par questions-réponses. Par exemple, dans l'extrait 25, Clara met l'accent sur l'enseignement des règles de prononciation des voyelles et des consonnes en français. Elle commence par lire des vocabulaires contenant la voyelle « i » et demande aux élèves de répéter après elle. Ensuite, elle affiche une liste de mots au tableau pour que les élèves appliquent les règles de prononciation qu'ils ont découvertes et les lisent à haute voix. Après un tour, elle choisit une autre voyelle ou consonne et répète les mêmes exercices. Cette méthode occupe trois quarts du temps de la leçon, bien qu'elle inclue également une expression et un extrait de chanson française. Les commentaires de Clara sur ce cours montrent qu'elle est également surprise par la quantité de temps consacrée à la transmission des connaissances.

Les relations entre Clara et les élèves sont fortement marquées par une structure hiérarchique dans ce corpus. Clara reste généralement derrière son bureau et s'approche rarement des élèves, même si elle semble souriante et affiche une attitude chaleureuse la plupart du temps. Cela montre qu'elle maintient une certaine réserve dans sa pratique pédagogique, privilégiant la transmission des connaissances au détriment des échanges spontanés. Ce comportement peut

également être lié à sa personnalité, à la culture éducative et à ses convictions personnelles, qui l'amènent à préserver une autorité et un respect appropriés en classe. Les élèves, quant à eux, portent des uniformes et sont disposés autour de tables rondes. Ils montrent du respect envers l'enseignante en écoutant attentivement et en suivant toutes ses instructions.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 25 – Corpus Clara : 050 P aujourd'hui on va apprendre les nouveaux phonèmes++ tout d'abord :: une nouvelle voyelle « i » ok// lisez tout d'abord avec moi :: si++ 051 E si+ 052 P ici+ 053 E ici+ 054 P île+ 055 P île … 068 P je vous donne une liste de vocabulaire maintenant :: c'est à vous de lire++	« **Pour cette leçon, l'accent est mis sur les règles de prononciation des voyelles et des consonnes.** Généralement, je commence par les guider dans la lecture, puis je les aide à découvrir certaines règles de prononciation, et enfin, je leur donne des mots à lire eux-mêmes. Bien que j'intègre au début des expressions courantes des Français et à la fin un extrait de chanson française pour varier, en revisitant la vidéo de la leçon, je me rends compte qu'en fait, **les trois quarts du temps sont consacrés à l'explication des règles de prononciation des voyelles et des consonnes**, ce que je n'avais pas anticipé. » (47 : 46 dans l'entretien avec Clara).

Selon notre analyse, des enseignants comme Léa, Hugo et Clara se considèrent avant tout comme des guides de leur classe, leur priorité étant de transmettre des compétences linguistiques à leurs élèves. Pour dynamiser et rendre le cours plus interactif, ils intègrent des matériels ou des activités ludiques, mais ces éléments restent secondaires par rapport à l'objectif principal de l'enseignement. En termes de gestion du temps, la plus grande partie de la séance est généralement consacrée à l'enseignement formel, sous le contrôle direct de l'enseignant, et orientée vers l'acquisition de connaissances fondamentales telles que la grammaire, le vocabulaire et la compréhension du texte.

Contrairement à Clara, Hélène accorde moins d'importance à la transmission des connaissances linguistiques. Lorsqu'elle doit expliquer le sens d'un mot, elle fait souvent référence à l'anglais, car ses élèves de lycée ont un niveau intermédiaire en anglais. Par exemple, elle affiche sur le tableau les paroles de la chanson française « J'aime Paris » de Mireille Mathieu, où des mots comme « village », « image » et « septembre » ont des écritures et des significations similaires en anglais. Elle utilise ainsi la stratégie de l'analogie entre l'anglais et le français pour faciliter le transfert des connaissances linguistiques dans l'apprentissage du français.

En ce qui concerne les connaissances culturelles francophones, Hélène se concentre exclusivement sur la France. Elle présente en classe la géographie française, ses pays voisins, l'hymne national français, ainsi que l'histoire de la Révolution française et de la Commune de Paris. Étant donné que les lycéens ont déjà étudié l'histoire mondiale et la géographie, les connaissances abordées en cours de langue servent de révision et leur offrent une perspective supplémentaire sur la France.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 26 – Corpus Hélène : 015 P la chanson que nous venons d'écouter s'appelle J'aime Paris\\ regardons ensemble ces paroles :: j'aime Paris mon village++ le mot village (en anglais) est facile à comprendre+ c'est village en français aussi+ j'aime Paris en image :: le mot image (en anglais) est également très similaire à l'anglais++ et il signifie image en français aussi ++ j'aime Paris sous l'orage de septembre: le mot septembre ressemble beaucoup à l'anglais September+ donc cela veut dire septembre en français++ … 040 P : la France est située au carrefour de l'Europe et a beaucoup de voisins++ en termes de superficie // elle est le troisième plus grand pays d'Europe++ s**avez-vous quels sont les deux plus grands pays d'Europe // le plus grand //c'est bien sûr la Russie\ et le deuxième plus grand// ce n'est pas la Suède+ mais l'Ukraine ::** ensuite// la France est le troisième plus grand pays en Europe : et c'est le plus grand pays de l'Europe de l'Ouest :: car les pays de cette région sont généralement assez petits ++voyons maintenant quels sont ses voisins++ **d'abord// il y a la Belgique\ vous savez comment on dit ça en chinois // oui :: c'est 比利时 (Bǐlìshí) ensuite// Luxembourg// ou en chinois 卢森堡 (Lúsēnbǎo) puis il y a l'Allemagne :: en chinois 德国 (Déguó) la Suisse// en chinois 瑞士 (Ruìshì) l'Italie :: ou en chinois 意大利 (Yìdàlì)++**	« En fait, les élèves ont déjà étudié l'histoire de la France au cours de leur scolarité secondaire, depuis la Révolution française jusqu'à la création de la Cinquième République après la Seconde Guerre mondiale. En géographie, ils ont aussi appris sur les pays européens, leur développement économique, leurs principales cultures, leur climat, etc. En cours de politique, ils ont étudié les systèmes politiques de ces pays, comme la République présidentielle en France et la monarchie constitutionnelle au Royaume-Uni, etc. Donc, dans mon cours, **je me concentre surtout sur le récapitulatif et la révision de ces connaissances, en intégrant un peu d'enseignement linguistique. Mais honnêtement, cette partie représente une petite portion du cours, et il est très facile pour les élèves d'oublier ces informations après le cours**. » (47 : 10 dans l'entretien avec Hélène).

Dans l'extrait 26, lorsque Hélène pose la question « savez-vous quels sont les deux plus grands pays d'Europe », elle s'attend à ce que certains élèves connaissent la réponse grâce à leurs cours de géographie. Cette attente est confirmée par sa verbalisation, où elle souligne que les activités en classe servent principalement à faire un récapitulatif et une révision.

De plus, bien que l'enseignante présente les pays voisins de la France en français, les élèves les identifient principalement par leur emplacement sur la carte plutôt que par leur prononciation. Cette approche distingue le cours de français optionnel des autres modèles d'enseignement, car l'accent est mis davantage sur les connaissances culturelles que linguistiques. En effet, la dimension linguistique est relativement marginale dans ce cours. Comme le remarque Hélène, la portion consacrée à l'apprentissage de la langue représente une petite part du cours, et les élèves ont tendance à oublier rapidement ces informations après la séance. Hélène, comme les autres enseignants étudiés, met également l'accent sur la transmission des connaissances. Cependant, la particularité de son approche réside dans le fait qu'elle se concentre davantage sur les connaissances culturelles que linguistiques. Ce choix est dicté par la nature de son cours, où l'objectif principal est d'initier les élèves à la culture française, tout en survolant la langue. Étant donné le nombre limité d'heures dans le programme, l'enseignement de la langue ne dépasse généralement pas un niveau débutant.

Mise en place des activités interactives

Dans l'extrait 27, Diana met en œuvre une activité de compréhension orale en faisant écouter deux enregistrements. L'objectif est d'associer ces enregistrements aux photos sur la fiche de l'élève. Bien que Diana parle la plupart du temps pendant cette activité, elle anticipe non seulement la réponse mais aussi une réflexion. Elle demande aux élèves de justifier leurs réponses plutôt que de simplement cocher les bonnes cases de l'exercice. Lorsque ses apprenants réussissent à capter les informations essentielles, elle les félicite avec un sourire. Comme elle l'explique dans sa verbalisation, son objectif est de pousser les élèves à réfléchir davantage en leur posant des questions et en sollicitant des justifications pour leurs réponses. Selon notre analyse, cette approche marque un changement progressif dans la gestion de l'activité. Plutôt que de se limiter à la validation des bonnes réponses, elle cherche à stimuler la réflexion, contribuant ainsi au développement des compétences orales de ses élèves et à leur progression dans l'expression personnelle.

Si Diana garde une certaine distance et contrôle tout au début du cours, elle commence à laisser plus de liberté à ses apprenants pour qu'ils verbalisent ce qu'ils ont acquis en classe lors de la production orale, où les élèves sont amenés dans une salle fictive où sont exposées quatre affiches de films chinois. Elle leur demande de travailler en groupe pour associer les affiches avec la description du réalisateur, le synopsis et les acteurs principaux. Ensuite, les élèves sont

divisés en quatre groupes selon le film choisi et sont autorisés à discuter entre eux sur la description de l'affiche. Pendant la discussion des élèves, elle fait le tour des groupes et écoute attentivement. Elle intervient pour corriger des erreurs de grammaire ou suggérer du vocabulaire, encourageant ainsi les élèves à approfondir leur discours. Comparé au modèle de questions-réponses, cette méthode permet aux élèves de s'exprimer plus librement et de dialoguer entre eux, bien que le sujet de conversation soit déterminé par l'enseignante. Après la discussion, les élèves sont invités à partager à l'oral leur travail de groupe.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 27 - Corpus Diana : 181P et maintenant dans notre musée//nous avons deux audio-guides+ audio-guide// et vous allez écouter et dites c'est quelle photo// 182 P d'accord// vous pouvez regarder la fiche // il y a quatre photos sur la fiche\\ 183 P vous êtes prêts// oui// 184 E oui :: 185 P ok :: on commence+ la première photo+ 186 la femme est au centre de la photo et l'homme est à côté d'elle (enregistrement) 187 à gauche il porte des vêtements noirs elle elle porte un chapeau sur la table il y a des verres et des fleurs et une autre femme est à côté de la femme au chapeau (enregistrement) 188 P encore une fois ou ça va // deuxième fois ou ça va //++ 189 P d // ok :: ça va+ 190 P ça va ok+ c**'est d// pourquoi pourquoi d**// 191 E il y a des fleurs\\ 192 P oui très bien// sur la table : il y a des fleurs++ 193 P et quoi d'autre// 194 E elle porte un chapeau\\ 195 P très bien+ elle porte un chapeau blanc+ très bien\\ 196 P ok vous avez entendu :: voilà// vous êtes forts// vous êtes vraiment forts\\ 197 P lisez ensemble + la femme est au centre de la photo + un deux++ 198 E (inaud.) 199 P ok et après/ deuxième écoute/ d'accord// deuxième\\ 200 P vous êtes prêts +oui// 201 E oui :: 202 il y a un homme et une femme l'homme porte une chemise blanche il n'a pas de lunettes et n'a pas de chapeau la table est entre l'homme et la femme sur la table il y a du café ou du thé (enregistrement) 203 P ça va // 204 E oui 205 P oui //quelle photo// d +pourquoi pourquoi//	« Cette partie du cours est tirée du manuel Le Nouveau Taxi A1, et l'image provient d'une scène du film La Môme. Je trouve que cet exercice de compréhension orale est vraiment efficace, car il développe les capacités d'observation des élèves tout en évaluant leur maîtrise des prépositions en français**. J'essaie de les faire réfléchir en posant des questions pour les aider à justifier leurs réponses. »** (47 : 09 dans l'entretien avec Diana)

206 E (inaud.) 207 E (inaud.) 208 P très bien :: l'homme porte une chemise blanche++ et quoi d'autre// 209 P quoi d'autre // 210 E il y a + (inaud.) 211 P il y a quoi// 212 E du café sur la table\\ 213 P il y a du café sur la table+ 214 P très bien c'est photo d \\ 215 P ça va// 216 E oui :: 217 P ok+ lisez ensemble\ 218 P il y a un homme et une femme+ un deux++	

Par ailleurs, si nous observons la distance entre l'enseignante et ses élèves, nous pouvons voir que Diana se place toujours devant le tableau et derrière son bureau, tenant un pointeur laser, malgré la proximité physique et le contact visuel avec les élèves. Grâce aux « gestes d'étayage » (Bucheton & Soulé, 2009), tels que le pointage du doigt sur le projecteur et l'imitation des actions simples de la vie quotidienne, elle peut faire comprendre une situation et établir des liens entre les différentes phases de sa séance.

En plus des gestes, Diana fait également appel au ton pour faire semblant de transformer son rôle d'enseignante en guide du musée de Cinéma. En variant le ton, elle fait entrer le monde imaginaire dans sa classe, de sorte que les élèves deviennent également stagiaires dans un musée où ils sont chargés de présenter des films avec des affiches accrochées sur le mur. De cette perspective, l'enseignante n'est plus chargée de guider la conversation entre les apprenants, elle intervient seulement en cas de sollicitation.

En plus d'utiliser des gestes, Diana exploite également les variations de ton pour créer une immersion dans un univers imaginaire. Elle fait semblant de se transformer en employée du musée, ce qui permet de donner vie à un cadre fictif dans sa classe. En modulant sa voix, elle amène ses élèves dans ce monde imaginaire où ils endossent eux-mêmes le rôle de stagiaires dans un musée. Leur mission est de présenter des films à l'aide des affiches accrochées aux murs de la classe. Dans ce contexte, Diana se détache de son rôle traditionnel d'enseignante chargée de guider et structurer la conversation. Elle se positionne plutôt en retrait, n'intervenant que lorsque ses élèves sollicitent son aide.

À chaque présentation d'un groupe, Diana invite les trois autres groupes à se rassembler autour du groupe présentateur. Cette organisation rend la classe de langue plus proche d'une situation

de la vie réelle, créant une atmosphère similaire à celle d'un musée, où un guide présente des œuvres devant un public. Cette approche permet non seulement de dynamiser l'interaction entre les élèves, mais aussi de créer un cadre plus détendu et collaboratif. L'ambiance ainsi instaurée favorise le développement de l'autonomie des apprenants et de leur esprit d'équipe, deux compétences souvent perçues comme des points faibles chez les apprenants sinophones, habitués à un mode d'apprentissage plus centré sur l'individu et moins interactif. Grâce à cette activité, les élèves sont encouragés à s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage, en prenant des initiatives et en collaborant plus étroitement avec leurs pairs.

Dans les corpus que nous avons recueillis, il est rare d'observer des activités encourageant la créativité lors de la prise de parole des élèves. Les enseignants chinois du secondaire tendent à se concentrer davantage sur la pertinence du contenu ainsi que sur la correction grammaticale et lexicale. Les consignes données aux élèves sont généralement précises et détaillées, ce qui limite leur marge d'initiative dans les activités. Ainsi, les apprenants sont principalement guidés par des consignes strictes qu'ils doivent suivre, plutôt que d'explorer des réponses créatives ou personnelles. Cette approche crée une interaction structurée et largement contrôlée par l'enseignant, laissant peu de place à l'improvisation ou à l'expression individuelle. Le rôle des élèves se limite souvent à appliquer les instructions de manière fidèle, ce qui reflète une priorité donnée à la rigueur et à la maîtrise des règles linguistiques, au détriment de la spontanéité et de l'innovation dans l'apprentissage de la langue.

En outre, bien que le travail en groupe soit encouragé par les enseignants pour promouvoir la compétence communicative, les élèves préfèrent souvent lire attentivement un texte préalablement rédigé par leur groupe. Chacun tient une feuille et lit à tour de rôle ce qui a été écrit durant l'activité orale, au lieu de s'exprimer de manière spontanée et naturelle. Cette pratique, influencée par la culture éducative partagée entre les participants de la classe, permet aux élèves de limiter les erreurs et de se sentir plus en sécurité lors de l'exposé.

Dans l'extrait 28, Hugo propose à ses apprenants de réécrire une chanson tout en respectant la structure et la syntaxe des paroles originales. Les élèves ont le choix entre quatre sujets : la vie à 8 ans, les vacances d'été, l'enfance et le chemin de l'école, qui sont tous axés sur la pratique de l'emploi de l'imparfait et du passé composé.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 28 – Corpus Hugo : 306 P l'argent n'est pas le bonheur :: très bien +ok// merci : alors la dernière chose+ on va faire+ euh+ nous allons imiter le texte// et ++ vous allez écrire votre propre chanson++ 307 P l'argent n'est pas le bonheur++ 308 P il y a quatre sujets ici/ ok// le premier sujet est la vie de 8 ans+ les vacances d'été+ l'enfance+ sur le chemin de l'école+ ok// il y a quatre sujets ici//ok//alors imitez le texte et écrivez votre propre chanson+ ok/ allez-y++ 308 E (inaud.) 310 P ok// encore une minute++ 311 P c'est bon// ok// 312 E non :: 313 P ok :: c'est bon// alors c'est pas grave\ 314 P c'est pas grave\ ok// 315P alors++quel groupe//+ veut être le premier+ ok, Jade/ Jade++ venez ici :: 316 P ok : allez-y+ 317 P ok écoutez bien :: écoutez bien+ 318 E les vacances d'été++ 319 E On allait à la campagne avec mon chien/ ma famille et mes amis\ on regardait les autres gens +comme ils venaient d'arriver/ nous il fallait faire attention quand on avait fait les travails+ il ne nous restait pas beaucoup de temps pour s'amuser + mais on était heureuses++ on avait fini les devoirs :: 320 E (inaud.) 321 P très bien// pas mal++ 322 P merci// alors deuxième groupe// deuxième groupe// très bien :: venez ici :: 323 P Liane+ Liane+ 324 P parle plus fort plus fort\ 325 P ok/venez ici\ 326 E o**n allait au bord du lac+ avec mon ami+ mes camarades et mon chien\ on regardait les oiseaux++ quand il faisait beau/ on marchait avec le chien++** 327 P bien : c'est pas mal+ 328 P ok/ lai (mandarin chinois, signifie venez) : Anna// 329 P venez+ 330 P parle plus fort/ parle plus fort+ 331 E on allait au bord de la rivière/ avec ma famille/ mes copains et mon chien /on regardait les oiseaux+ comme les oiseaux chantaient très fort++ 332 P ok/ très bien+ merci// le dernier groupe+ 333 P dernier groupe+ Sylvain : 334 P venez++ 335 P parlez plus fort : 336 E on prenait on prenait le chemin de l'école/ avec mes amis+ mon chien et ma chat++ on regardait le soleil+ briller ++ on était heureux avec eux\ 337 E (inaud.) 338 P ok /c'est bon ::	« Vous savez aussi que l'éducation en Chine est davantage axée sur l'écrit que sur l'oral. **On passe beaucoup de temps à pratiquer l'écriture des caractères chinois, car ils sont complexes et on ne peut pas les maîtriser sans une pratique répétée. Avec le temps, quand on apprend une langue occidentale, on garde cette habitude et on pense que c'est mieux d'écrire d'abord, de corriger les erreurs, puis de lire à voix haute. »** (40 : 45 dans l'entretien avec Hugo)

339 P ok // attention // il faut parler plus fort+ ok// parlez plus fort\ 340 P alors c'est tout pour aujourd'hui// ok //merci à vous// ok// c'est bon :: merci // ok : c'est bon++ 341 P merci ::	

Comme il s'agit d'une activité de réécriture, il est normal de voir une démonstration de travail basée sur un texte oralisé. Dans ce contexte, « parler » signifie essentiellement « lire », puisque les élèves reproduisent les caractéristiques de la parole à partir d'un texte écrit plutôt que d'exprimer des idées de manière spontanée. Le seul conseil que Hugo donne est d'exprimer plus fort devant le public, ce qui reflète une approche où l'accent est mis sur la clarté de la lecture plutôt que sur l'improvisation orale. Cela s'inscrit dans une dynamique où la maîtrise du contenu écrit est priorisée, et où la capacité d'exprimer des idées de manière spontanée est secondaire.

En comparant les paroles de la chanson de Michel Jonasz avec les réécritures des élèves, on observe que les modifications apportées se limitent principalement aux compléments d'objet et à certains verbes. Par exemple, dans les paroles originales : « On allait au bord de la mer, avec mon père, ma sœur, ma mère. On regardait les autres gens comme ils dépensaient leur argent… », les réécritures des élèves transforment cela en : « On allait au bord de la rivière, avec ma famille, mes copains et mon chien. On regardait les oiseaux, comme les oiseaux chantaient très fort ». Cela montre que les élèves ont principalement changé les éléments descriptifs tout en conservant la structure grammaticale de la chanson. En effet, l'enseignant a réussi à atteindre son objectif pédagogique principal, car les élèves ont non seulement appliqué la forme de l'imparfait de manière appropriée, mais ont aussi compris comment l'utiliser dans des contextes différents tout en maintenant la cohérence grammaticale.

Lors de l'auto-confrontation, Hugo explique que son choix de méthode est fortement influencé par la culture éducative traditionnelle chinoise. Il observe que, pour les apprenants chinois, l'écrit est considéré comme plus important que l'oral. Par conséquent, ils ont l'habitude de rédiger, vérifier minutieusement leur texte avant de le présenter ou de le publier devant un public. En planifiant son cours, Hugo décide de ne pas exiger de ses élèves qu'ils présentent sans leur feuille, afin de ne pas les perturber. Il opte pour un compromis qui respecte leurs habitudes d'apprentissage tout en cherchant à encourager leur prise de parole. Ainsi, il cherche à concilier le désir de favoriser l'expression orale avec le respect des pratiques profondément ancrées chez ses élèves.

En analysant les extraits 27 et 28 , nous pouvons conclure que les deux enseignants observés ont tendance à donner plus de liberté en expression orale lors de la mise en œuvre des activités interactives. D'une part, ils autorisent le travail en groupe durant la discussion libre. D'autre part, ils jouent le rôle d'accompagnateur tout au long de l'activité et mobilisent diverses stratégies pour encourager les élèves à parler. Contrairement au modèle de questions-réponses, la proportion de prise de parole des élèves augmente visiblement pendant ces activités interactives.

Cependant, il est également à noter que la production orale des élèves est souvent accompagnée par un écrit préalablement préparé, sans lequel ils se sentiraient mal à l'aise et auraient peur de faire des erreurs à l'oral. Pour notre part, il s'agit plutôt d'un modèle d'interaction partiellement contrôlé. C'est-à-dire que la posture des élèves est réflexive et créative, mais leur participation reste sous l'initiative et le contrôle de l'enseignant. Par conséquent, il ne s'agit pas ici de l'approche de la classe inversée, où les rôles traditionnels de l'enseignement et de l'apprentissage sont complètement inversés, même si les élèves sont encouragés à travailler de manière autonome et à prendre davantage de responsabilité dans leur apprentissage. En effet, les enseignants chinois du secondaire sont présents tout au long de l'activité interactive, surveillant son déroulement et intervenant en cas de besoin. Cela explique également pourquoi ils consacrent souvent beaucoup de temps à l'introduction de l'activité, en expliquant plusieurs fois les consignes ou en donnant des exemples concrets pour éviter tout type de malentendu.

Répartition du temps de parole entre enseignant et élèves

Dans nos corpus collectés, un phénomène récurrent se manifeste : les enseignants dominent largement les prises de parole en classe. Lorsque les élèves s'expriment, c'est souvent en réponse à une sollicitation directe de l'enseignant(e), ce qui reflète un modèle d'interaction typiquement structuré en question-réponse. Les annotations quantitatives révèlent clairement cette tendance. Par exemple, dans le corpus Méline, l'enseignante est annotée pour 235 tours de parole, tandis que les élèves ne le sont qu'à 97 reprises. Ce déséquilibre illustre le rôle central de l'enseignant dans les cours observés. Plus précisément, l'enseignant est responsable de l'annonce du plan et du contenu au début de la séance, de la transmission des connaissances au moyen de diverses stratégies pédagogiques (répétition, traduction en chinois, exemples concrets), et de la mise en place d'activités interactives, souvent à travers des supports authentiques audio-visuels, en fin de cours. En résumé, il mobilise plusieurs techniques pour

garantir la mise en œuvre des actions préalablement planifiées. De plus, les élèves, globalement attentifs et respectueux de l'autorité, réduisent la nécessité pour l'enseignant d'intervenir dans la gestion de la classe ou de rappeler au silence.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)

Extrait 29 – Corpus Méline :
 	
139P contourner c'est-à-dire//ça:: c'est le stress scolaire++ et // on ne peut pas contourner::\ =
140P =non + mais on doit/ l'affronter::\
141P affronter le stress scolaire:://on doit l'affronter\ ça va//
142P hum+le stress scolaire/ on ne peut pas le contourner: on doit l'affronter:\=
143P =alors+quelles sont/ les solutions possibles+ pour gérer/ le stress scolaire \=
144P =je vous ai distribué un article+hier:// et je vous ai demandé de+ le lire + \ est-ce que vous avez lu // cet article : oui ou non //
145 E oui::
146 P oui/ alors maintenant je vous donne une minute:// à faire une petite révision ++ et ensuite j'ai cinq questions// à vous poser + allez-y\
147 P bon la première la+ première question/ en réalité/ c'est quoi /le stress de la rentrée scolaire + c'est quoi le stress de la + rentrée scolaire\
148 P qui a la réponse//
149P c'est quoi\++ le stress scolaire/ Charlotte//++
150 E (inaud.)
151 P oui c'est la peur: de l'inconnu l'inconnu de voir\
152 P euh+ l'inconnu de ++
153 P quels sont les inconnus //
154 E non connaissant du réel dans lequel on arrive\
155 P oui la situation de l'environnement\
156 E et la peur de ne pas se faire de nouveaux amis \
157 P hum//
158 E de ne pas être à la hauteur d'être performant scolaire attendu\
159 P hum performance scolaire attendu\
160 P bon très bien// et la deuxième question++ quel est le premier conseil pour gérer le stress de la rentrée scolaire + le premier conseil//comment gérer le stress Camille\
161 P euh ++ je pense que c'est + c'est peut-être se calmer\
	« Ces dernières années, nous avons discuté de plusieurs approches concrètes pour la classe inversée, mais une fois mise en pratique, les enseignants comme les élèves se sont retrouvés épuisés. **D'abord, les élèves doivent préparer beaucoup de choses en dehors des cours, alors qu'ils sont déjà sous une pression scolaire immense. Ensuite, les enseignants doivent faire face à des situations inattendues.** Par exemple, il y a toujours des élèves qui aiment plaisanter. Une fois, je leur ai montré une affiche de film où l'on voyait une femme avec une valise, debout devant une voiture, regardant au loin. Je leur ai demandé d'imaginer ce que cette femme allait faire. Un élève a dit : elle a probablement tué son mari et elle s'enfuit. Toute la classe a éclaté de rire. Je comprends bien que les élèves sont souvent sous pression, donc se détendre un peu en cours de français ne fait pas de mal. Mais en tant qu'enseignante, il faut toujours rester vigilante et ne pas laisser les élèves être trop libres, sinon ils n'apprendront pas grand-chose.» (01 : 07 : 55 dans l'entretien avec Méline)

Dans l'extrait 29, Méline tente d'expliquer les verbes « contourner » et « affronter » d'une manière visuelle plutôt que de recourir à une traduction en chinois ou à des exemples concrets. Elle commence par dessiner un cercle, à l'intérieur duquel elle écrit le mot « stress ». Ensuite,

elle illustre l'idée de contourner le stress avec une flèche pointant à l'extérieur du cercle, et celle d'affronter le stress avec une flèche dirigée vers le centre du cercle. Les apprenants acquiescent, montrant qu'ils ont compris, et Méline répète alors la phrase avant de poser une question : « Quelles sont les solutions possibles pour gérer le stress scolaire ? » Face à l'absence de réponse de ses élèves, elle leur demande s'ils ont lu l'article qu'elle avait distribué. Cette fois-ci, tous répondent par l'affirmative. D'après notre analyse, Méline souhaitait engager une discussion autour des solutions évoquées dans l'article, en espérant que chaque élève contribue en citant un argument, qu'elle aurait ensuite reformulé et noté au tableau. Cependant, devant le manque de réaction, elle comprend qu'il est nécessaire de leur laisser un peu de temps pour réviser et réfléchir aux réponses.

Selon les principes de la classe inversée, les élèves sont censés avoir plus d'opportunités de s'exprimer, tandis que l'enseignant intervient uniquement en cas de besoin. Cependant, Méline choisit de ne pas adopter cette approche innovante dans sa classe. Elle souligne que, d'une part, les élèves doivent consacrer beaucoup de temps à la préparation des activités interactives. D'autre part, elle doit rester constamment vigilante pour éviter que les apprenants ne sortent du cadre prévu. Cela rejoint les observations faites dans d'autres classes où les enseignants limitent l'expression des élèves en fournissant des listes de vocabulaire ou en définissant des contextes spécifiques de la vie quotidienne, cadrant ainsi les interventions des apprenants.

Dans nos corpus, les élèves se préparent souvent en groupe, rédigeant soigneusement des exposés avant de prendre la parole afin de limiter les erreurs en public. Comme mentionné précédemment, la priorité des enseignants semble être la transmission de connaissances linguistiques, et ils se perçoivent souvent comme les principaux transmetteurs de ces savoirs. Les apprenants, de leur côté, réagissent pour que cette transmission se fasse de manière efficace.

Dans l'extrait 29, après avoir laissé aux apprenants le temps nécessaire pour réfléchir, ils réussissent à répondre à la question sur les solutions contre le stress scolaire. Cela montre que l'enseignante attend des réponses en lien avec l'article distribué, et sans la coopération des élèves, cette activité ne pourrait être menée à bien. Concernant la répartition du temps de parole, Méline parle la majorité du temps, tandis que les élèves ne réagissent que sur sollicitation.

Dans l'extrait 30, on retrouve un modèle d'interaction similaire à celui observé précédemment. Paloma a préparé des accessoires pour le jeu avant le cours. Pendant le jeu, elle met en compétition les garçons et les filles, annonçant que le groupe qui place les objets le plus rapidement et correctement, selon ses instructions, sera le gagnant. Ici, l'interaction ne passe

pas par des échanges verbaux entre les élèves, car ils n'ont pas besoin de s'exprimer à l'oral, mais plutôt de réagir par des actions non verbales. L'objectif de l'enseignante est de vérifier si les apprenants comprennent bien la signification et l'utilisation des prépositions en français. Pour cela, elle a préalablement rédigé des consignes comme « Le nounours est dans la boîte » ou « Le nounours est à gauche de la boîte ». À chaque fois qu'elle énonce une consigne, elle porte sur les positions du nounours par rapport à la boîte. Si un élève ne comprend pas correctement l'instruction ou place mal le nounours, elle répète l'ordre et le ralentit pour permettre à l'élève de corriger son placement.

Dans cet extrait, en analysant les échanges entre l'enseignante et les élèves, il est évident que c'est principalement Paloma qui monopolise la parole, tandis que les élèves réagissent uniquement par des gestes, en réponse à ses consignes. Lors de l'auto-confrontation, Paloma justifie ce type d'interaction par son objectif pédagogique, qui est la maîtrise des prépositions en français. Selon elle, pour atteindre cet objectif, il est nécessaire qu'elle dirige le jeu elle-même, afin d'éviter tout désordre potentiel en classe. Il apparaît que Paloma a effectivement réussi à accomplir l'action qu'elle avait prévue. Autrement dit, les « produits anticipés » et les « produits émergents » correspondent parfaitement dans ses commentaires, sans décalage entre la planification et la réalisation. Pour les enseignants expérimentés, la planification vise souvent à limiter les imprévus en classe. Dans le cas de Paloma, sa priorité est la transmission des connaissances linguistiques. Elle ne considère donc pas qu'il soit nécessaire de déléguer son rôle de guide aux élèves, préférant garder le contrôle pour que l'activité se déroule comme prévu.

Interaction en classe	Verbalisation de l'enseignant(e)
Extrait 30 – Corpus Paloma : 418 P maintenant// j'ai deux j'ai deux nounours et deux boîtes\ ++ 419 P un garçon et une fille\\ qui veut essayer// 424 P shui xiang shi yi shi (qui veut essayer) 425 P ah/ c'est simple++ 429 P Non non non + un garçon :: 430 P Gu Haorui// 431 P voilà// 432 P on va voir quel groupe gagnera++ 433 P attends++ 434 P attention//+ 435 P le nounours est dans :: la boîte+ 436 P le nounours est dans la boîte+	« C'est moi qui ai préparé les accessoires pour ce jeu, et j'avais écrit à l'avance toutes les instructions. Mon objectif, c'était qu'ils comprennent bien ces prépositions de lieu. Pour rendre le jeu plus amusant, j'ai divisé les garçons et les filles en deux équipes concurrentes, pour voir laquelle pourrait comprendre mes instructions le plus vite et placer le nounours à l'endroit indiqué de manière précise. Pourquoi je ne les ai pas laissés jouer eux-mêmes au jeu ? En fait, on a déjà essayé avant, mais l'élève qui lisait les instructions avait parfois une prononciation pas très correcte, du coup ceux qui jouaient n'entendaient pas bien. Et puis, ça devenait vite un peu chaotique. Donc,

437 P le nounours est à gauche de la boîte+ 438 P à gauche// le nounours est à gauche :: de la boîte+ 439 P OK// 440 P le nounours est sous :: la boîte+ 441 P le nounours est devant :: la boîte++ 442 P le nounours est dans :: la boîte+ 443 P le nounours est derrière :: la boîte+ 444 P c'est bien// euh++	**je préfère diriger moi-même le jeu. De toute façon, l'objectif du jeu, c'est qu'ils apprennent ces prépositions de lieu. Perdre un peu de l'aspect ludique du jeu ou réduire les interactions directes entre élèves, je pense que c'est nécessaire**. » (01:02:34 dans l'entretien avec Paloma).

La proportion déséquilibrée de la prise de parole entre l'enseignant et les apprenants reflète effectivement l'influence de la culture éducative dans un contexte donné. Dans notre étude, Méline et Paloma concentrent leurs cours principalement sur l'acquisition de connaissances grammaticales et lexicales, ce qui est étroitement lié à la culture éducative du pays. Dans cette approche, les élèves ne sont pas placés au centre de l'enseignement, et l'évaluation écrite est perçue comme primordiale. Par conséquent, les élèves font rarement preuve de créativité dans les interactions, leurs actions étant largement dirigées par les consignes de l'enseignant. Parmi les enseignants observés dans nos corpus, Diana se distingue en accordant un tiers de son temps de classe à la production orale des élèves. Toutefois, même dans ce cadre, les apprenants préfèrent souvent lire des textes soigneusement rédigés pendant l'activité, plutôt que de s'exprimer de manière spontanée, ce qui se traduit par un phénomène d'« écrit oralisé ». Cela démontre que, malgré les tentatives de favoriser l'expression libre, les apprenants restent influencés par une culture éducative où la précision et la préparation priment sur l'improvisation et la créativité.

7.3 Les facteurs institutionnels et contextuels et l'agir professoral

Dans les parties précédentes, nous avons d'une part examiné les extraits de cours collectés à travers les cinq univers de référence présents dans la salle de classe, et d'autre part, lors de la confrontation entre l'agir et la pensée des enseignants, nous avons révélé que leurs actions ne reflètent pas toujours leurs convictions personnelles. Cette confrontation met en lumière une zone intermédiaire de confusion, de silence, voire de rupture entre la pensée et l'action. Les contraintes contextuelles, telles que la culture éducative locale et les exigences institutionnelles, jouent un rôle clé dans cette réalité. En d'autres termes, malgré leurs croyances et préférences personnelles, les enseignants doivent souvent adapter leurs méthodes d'enseignement pour se

conformer aux normes et attentes établies. Cette adaptation révèle la complexité des pratiques pédagogiques et souligne l'impact des contextes externes sur l'enseignement.

Dans cette partie, nous nous penchons sur l'analyse des influences et des contraintes des facteurs institutionnels et contextuels sur les pratiques des enseignants que nous avons observées. Comme souligné dans le chapitre 3, il est crucial de distinguer l'institution, les individus et leurs positions au sein de celle-ci. Dans cette optique, l'enseignant de langue, en tant qu'acteur principal de la classe, doit se conformer à son rôle professionnel, c'est-à-dire guider les élèves et dispenser l'enseignement (Durand, 2002). De plus, il doit également être prêt à faire des compromis pour prévenir tout risque de conflit potentiel dans un contexte spécifique.

Nos observations des corpus collectés révèlent que les facteurs institutionnels et contextuels jouent un rôle déterminant dans les actions des enseignants observés. Ces facteurs se manifestent à travers le programme imposé, l'adaptation du contenu au public, le modèle d'enseignement, l'usage des langues, et la culture éducative. Cependant, les enseignants, en tant qu'individus, exercent leur métier de manière proactive. Ils cherchent souvent à contourner certaines contraintes administratives pour mieux répondre aux besoins de leurs apprenants, adaptant leurs pratiques pédagogiques pour équilibrer les exigences institutionnelles avec leurs propres objectifs éducatifs et les besoins spécifiques de leurs élèves.

7.3.1 Le programme imposé

Depuis la publication du « Curriculum national de l'enseignement du français dans le secondaire » par le ministère de l'Éducation de Chine en décembre 2017, le français en tant que langue étrangère a obtenu une reconnaissance officielle dans le programme d'études du collège et du lycée. Comme l'indique la préface, les principaux objectifs de ce curriculum sont de mettre en pratique les grands principes du parti communiste chinois en matière d'éducation, de mettre en œuvre l'éducation morale et civique, et de promouvoir les valeurs fondamentales du socialisme. Pour atteindre ces objectifs, le contenu du programme comprend non seulement l'acquisition des compétences linguistiques en français, mais aussi la présentation des pays et des régions francophones ainsi que l'analyse des différences entre les cultures chinoises et françaises.

Dans la pratique, nous remarquons que certaines enseignantes, comme Paloma et Diana, choisissent de minimiser les aspects politiques en classe et privilégient plutôt la mise en avant des valeurs communautaires ou patriotiques. Cela permet de respecter les exigences institutionnelles tout en créant un environnement d'apprentissage axé sur la cohésion sociale et le respect des traditions, sans pour autant insister sur des thèmes explicitement politiques. Cela illustre un ajustement des pratiques pédagogiques pour répondre à la fois aux attentes institutionnelles et aux besoins des apprenants.

Par exemple, dans l'extrait 10 que nous avons montré dans le chapitre précédent, Paloma a consacré plus de cinq minutes à la présentation d'une publicité de sa ville natale. Elle cherchait à faire comprendre à ses élèves que les raisons pour lesquelles la ville a été honorée par le pays étaient liées à la propreté de l'environnement et à la politesse des habitants locaux. Ainsi, elle a souligné qu'il était nécessaire d'avoir un esprit communautaire pour vivre en harmonie avec la nature.

Par ailleurs, en associant l'apprentissage des prépositions en français à la préservation de l'environnement, l'enseignante a promu des comportements appropriés tels que « ne pas jeter les déchets par terre mais dans les poubelles » et « trier les cartons, les bouteilles, les flacons dans les salles de classe en vue de les réutiliser », dans l'intention de contribuer à un campus sans déchets. De plus, elle a développé un jeu ludique dans laquelle les élèves devaient suivre des instructions de direction en utilisant les prépositions pour placer correctement des cartons dans la classe.

Dans le cours de Diana, elle met en place des activités d'immersion où les élèves se glissent dans la peau de guides de musée, présentant des portraits de personnages historiques. Parmi ces personnages issus de films biographiques, on retrouve des figures patriotiques, qu'il s'agisse de politiciens, d'écrivains, d'acteurs ou de peintres. Ces personnages sont déjà bien connus des élèves grâce aux cours d'histoire et de chinois. Bien que Diana n'expose pas explicitement des messages de patriotisme ou de promotion des valeurs socialistes, le choix de ces personnages historiques s'aligne avec les exigences institutionnelles. Elle parvient ainsi à intégrer les attentes officielles tout en évitant un discours politique direct.

D'après notre interprétation, cette promotion des valeurs collectives peut être considérée comme un « compromis » entre le programme imposé et les objectifs de la classe de langue. En d'autres termes, il est jugé moins approprié d'aborder directement en classe les idées politiques que de promouvoir des valeurs communes approuvées par le gouvernement et l'institution.

Parmi les enseignants observés, Hélène se distingue en abordant explicitement l'idéologie communiste dans son cours. Elle établit des parallèles entre l'histoire de France et celle de la Chine en partageant l'histoire des combats du prolétariat, ce qui permet d'inscrire le contenu dans une perspective politique et historique commune aux deux pays. Étant donné qu'il s'agit d'un cours optionnel, où la priorité est accordée à la découverte de la culture étrangère plutôt qu'à l'enseignement formel de la langue, Hélène bénéficie de plus de liberté pour aborder ces sujets. Pour rendre cette propagande plus accessible et pertinente pour ses élèves, elle illustre ses propos par des exemples concrets tirés de la vie quotidienne, facilitant ainsi la compréhension et l'identification des apprenants aux valeurs promues dans son cours.

En plus de la diffusion des valeurs idéologiques en classe de langue, nos observations montrent que les enseignants encouragent également leurs élèves à promouvoir la culture chinoise dans la langue cible. Cette démarche s'aligne avec l'objectif institutionnel de présenter la Chine à travers une langue étrangère, tel que formulé dans le référentiel éducatif. Dans un contexte exolingue, où la langue enseignée n'est pas celle du pays, les enseignants comparent souvent deux cultures et incitent les élèves à présenter leur propre culture dans la langue cible. Cette technique, bien qu'ancienne, a été intensifiée avec l'introduction du programme national officiel, qui valorise désormais cette pratique.

Ce renforcement de la promotion de la culture chinoise dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères a eu un impact notable sur les pratiques pédagogiques des enseignants chinois du secondaire. On observe une tendance croissante à traduire et à adapter des documents initialement rédigés en chinois pour les utiliser en classe. Cela pose néanmoins des questions sur la nature et la définition des documents « authentiques », un concept traditionnellement associé à des ressources provenant directement de la culture cible de la langue enseignée.

En général, lorsqu'il s'agit d'un public débutant en français, les enseignants chinois de FLE ont deux options principales : soit présenter en chinois des expressions ou des aspects culturels des pays francophones, soit demander aux apprenants de s'exprimer en français de manière limitée, autour d'un sujet adapté à leur niveau linguistique et familier dans leur propre culture. Les deux approches sont toutes appréciées par le programme d'études national, et elles constituent des pistes potentielles pour la mise en œuvre d'un cours de langue au secondaire.

7.3.2 L'adaptation du contenu au public

Puisque les manuels de FLE utilisés en Chine sont principalement destinés aux adultes, les enseignants du secondaire se trouvent souvent dans la nécessité d'ajuster et de personnaliser certains contenus afin de les rendre plus pertinents pour la vie quotidienne des adolescents. Bien que ces ajustements puissent introduire une certaine incohérence, ils sont tolérés car l'objectif principal des enseignants est de permettre aux élèves de pratiquer la langue. Lors de la préparation de leurs cours, les enseignants ont la liberté de rechercher des documents sur Internet et dans diverses ressources disponibles. Cependant, il leur est interdit d'aborder des sujets qui vont à l'encontre des principes du socialisme ou du patriotisme. De plus, ils doivent adapter le contenu pour répondre aux besoins spécifiques des adolescents, en veillant à ce que les activités en classe soient à la fois ludiques et pertinentes pour leur vie quotidienne.

Dans le corpus Léa, l'enseignante a adapté le contenu en modifiant complètement les profils des personnages fictifs du manuel *Le Nouveau Taxi*, afin que ses élèves se sentaient plus familiers avec eux. Plus précisément, elle a attribué des prénoms européens tels que Clémence, Chloé, Vincent et Léo aux quatre personnages, tout en leur donnant des noms de famille chinois tels que Liu, Niu, Shan et Wang. Parmi eux, il y avait une jeune femme de 25 ans de nationalité chinoise, professeure de français et résidant à Pékin en Chine, tandis que les trois autres étaient tous de nationalités européennes (belge, allemande, danoise). Bien qu'ils soient des adultes exerçant des métiers différents (dentiste, directeur, assistante et professeure), ils avaient tous une apparence asiatique et jeune, voire adolescente. Nous pouvons supposer que ces quatre personnages auraient des origines asiatiques ou chinoises, bien que leurs nationalités soient différentes. En outre, leurs numéros de téléphone étant tous chinois et ne comportant pas d'indicatif international, cela semble incohérent avec la réalité.

Dans le manuel original, cinq personnages fictifs – Diouf, Antoine, Marion, Pauline, et Sandro – sont présentés dans le cadre d'un site de recherche de correspondants. Ces personnages fournissent des informations sur leur nationalité, leur lieu de résidence, les langues qu'ils parlent et leurs loisirs. Ces détails permettent de créer des profils variés qui enrichissent le contexte d'apprentissage. Dans l'un des exercices associés à cette présentation, les apprenants sont invités à associer ces cinq profils à ceux de quatre autres personnes – Aïcha, Sabine, Luc, et Émilie – qui cherchent également un(e) correspondant(e).

Toutefois, Léa a choisi d'adapter le contenu du manuel dans sa classe en modifiant les prénoms, les apparences et les profils des personnages fictifs. Cela peut s'expliquer par trois raisons potentielles : d'abord, les personnages du manuel ne sont pas en lien avec la Chine, ce qui rend

les informations moins pertinentes pour les adolescents chinois ; ensuite, étant donné que les élèves sont nouveaux dans l'apprentissage du français, elle a estimé qu'il serait trop difficile pour eux de traiter simultanément plusieurs professions et pays, ce qui l'a amenée à réduire leur nombre ; enfin, elle a peut-être décidé de se concentrer sur des objectifs pédagogiques spécifiques, tels que la maîtrise des expressions liées aux nationalités et aux professions, plutôt que sur les loisirs et les langues parlées. Par conséquent, elle a choisi de mettre de côté les éléments qui ne servaient pas directement ces objectifs, ce qui a conduit à l'abandon de l'activité de recherche de correspondants pendant le cours.

Pour conclure son cours, Léa a choisi de s'appuyer sur un thème d'actualité pertinent – la COP 27 – pour lier apprentissage linguistique et sensibilisation à une problématique mondiale. En mettant l'accent sur la participation active de la Chine depuis 2020 dans l'action climatique, elle a contextualisé son enseignement dans une réalité internationale et a présenté en chinois les objectifs principaux de la COP 27, ainsi que les associations de jeunes bénévoles venus de divers pays tels que l'Australie, la Chine et la Malaisie, œuvrant pour la biodiversité.

Léa a ensuite introduit un jeu de rôle interactif, une méthode permettant aux élèves de s'engager activement dans l'apprentissage. En se mettant dans la peau de bénévoles internationaux, les élèves ont non seulement révisé le vocabulaire étudié précédemment, mais ils ont aussi renforcé leurs compétences de communication en français tout en abordant un sujet important pour l'avenir de la planète. La création d'un slogan pour la protection de l'environnement les a poussés à réfléchir de manière créative, tout en mobilisant leurs connaissances linguistiques.

Le fait que les élèves aient pu s'appuyer sur les profils fictifs de Clémence, Chloé, Vincent et Léo a offert un cadre rassurant et structuré, facilitant l'apprentissage de la langue dans un contexte communicatif. Ce type d'activité illustre bien la flexibilité et l'adaptation pédagogique dont fait preuve Léa. Elle peut ajuster, transformer ou inventer des activités lorsque le contenu du manuel ne correspond pas à ses objectifs pédagogiques, tout en veillant à ce que l'apprentissage reste cohérent et pertinent pour les élèves.

Il est important de noter que l'adaptation de certains contenus du manuel dépend largement du contexte d'enseignement et du public. Dans le cas observé, Léa a modifié l'activité originale du manuel, centrée sur la recherche de correspondants, pour la rendre plus pertinente pour ses élèves chinois. L'intégration de jeunes bénévoles internationaux d'apparence asiatique dans un projet environnemental les rapproche davantage de la réalité et des préoccupations des élèves.

Cela renforce la motivation et l'engagement des apprenants, car ils peuvent mieux s'identifier aux personnages et aux situations.

Comme le souligne Delorme (2010 : 165), le contexte devient un outil didactique essentiel, et sa construction fait partie de l'agir professoral. En effet, la création ou l'adaptation d'un contexte pertinent, que ce soit à travers des activités ou des personnages plus familiers pour les élèves, contribue à rendre l'apprentissage plus significatif et à favoriser une meilleure compréhension des contenus. Cette adaptation permet de relier l'apprentissage de la langue à des expériences concrètes et proches de la vie des apprenants, en particulier dans un contexte exolingue où l'exposition à la langue cible est limitée.

7.3.3 Le modèle d'enseignement

Dans le chapitre 6, nous avons mis en lumière que la posture de l'enseignant est influencée par le modèle d'enseignement de leur institution. Ceux qui travaillent dans le cadre du français de *Gaokao* ressentent davantage de pression en termes de résultats scolaires et se concentrent principalement sur les facteurs extérieurs qui influencent sur les motivations de leurs élèves. En revanche, dans le cadre du français optionnel, les enseignants de langue sont relégués au second plan dans la hiérarchie. Leur intérêt se porte plutôt sur la mise en place de cours ludiques et informatifs pour découvrir les cultures francophones, plutôt que de se concentrer sur la maîtrise de la langue. De cette perspective, nous souhaitons démontrer dans cette partie que le modèle d'enseignement, en tant que facteur institutionnel, joue également un rôle important dans les pratiques de nos enseignants observés.

Comme le modèle du français de *Gaokao* se concentre sur l'écrit et accorde une importance primordiale à la grammaire dans le système éducatif, les enseignants doivent préparer leurs cours en vue d'améliorer les résultats scolaires des apprenants dans les examens à venir, étant donné que c'est le critère le plus important dans l'évaluation menée par l'institution.

Dans nos corpus, nous constatons qu'une grande partie du cours est consacrée à l'enseignement de la grammaire et du lexique. Par exemple, dans le corpus Hugo, nous voyons que l'enseignant utilise une chanson française pour aborder le thème des souvenirs d'enfance. Cependant, avant de faire écouter la chanson, il consacre une dizaine de minutes à tester si les apprenants maîtrisent bien la conjugaison des verbes à l'imparfait. Dans ce cas, parler des souvenirs d'enfance peut être considéré comme un sujet « déclencheur » pour pratiquer l'imparfait dans

un contexte donné. Dans cette perspective, nous pouvons supposer que l'introduction de cette chanson en classe est jugée appropriée car ses paroles contiennent de nombreux verbes conjugués à l'imparfait.

Les critères de sélection des documents authentiques, tels que les chansons, les films et les publicités, sont souvent basés sur leur adaptabilité à l'enseignement de la langue en classe. Dans notre cas, la grammaire prédomine dans les pratiques de l'enseignant, ce qui montre que le modèle d'enseignement, en tant que facteur institutionnel, détermine les priorités pédagogiques et influence la préparation du cours, notamment en ce qui concerne la sélection des ressources éducatives.

Dans nos enregistrements de cours collectés, nous avons identifié un cours de français dans le cadre du français optionnel. Il se distingue des autres cours par plusieurs caractéristiques telles que l'organisation de la classe, les échanges verbaux entre l'enseignante et les élèves, ainsi que la proportion des aspects culturels intégrés dans les interactions. Pour susciter l'intérêt des élèves pour la culture et la langue françaises, Hélène transforme la classe en un jeu compétitif : les élèves sont répartis en groupes et celui qui répond au plus grand nombre de questions gagne. Les questions portent sur divers aspects culturels tels que la gastronomie, la géographie et l'histoire, ce qui permet aux élèves de consolider leurs connaissances sur les pays francophones et de combler leurs lacunes.

Concernant l'aspect linguistique, Hélène commence par mettre en évidence les similitudes et les différences entre l'anglais et le français, étant donné que les élèves ont tous un niveau intermédiaire en anglais. Contrairement au cours de français de *Gaokao*, celui de français optionnel se concentre très peu sur la grammaire et se limite aux expressions courantes de la vie quotidienne en français. Comme mentionné précédemment dans le chapitre 6, les élèves inscrits au cours de français optionnel ne sont pas soumis aux mêmes pressions en termes de crédits et de résultats scolaires. Leur apprentissage du français est motivé par la curiosité et le plaisir, et non par la préparation à l'examen d'entrée à l'université. Bien que leur niveau de français soit généralement moins avancé, ils se montrent plus ouverts aux langues et plus tolérants envers les erreurs. De ce fait, le modèle d'enseignement du français peut influencer les pratiques des enseignants en ce qui concerne la répartition du temps entre l'enseignement de la culture et celui de la langue.

En effet, pour un même enseignant, les approches pédagogiques peuvent varier selon les différents modèles d'enseignement du français. Chaque modèle peut imposer des contraintes

spécifiques qui influencent les méthodes et le contenu des cours. Par exemple, un enseignant peut être amené à adapter ses pratiques pédagogiques en fonction des objectifs définis par des exigences en matière d'évaluation ou des attentes institutionnelles. Pour harmoniser ses convictions personnelles avec ses actions en classe, l'enseignant doit souvent ajuster ses méthodes d'enseignement. Cela peut inclure des changements dans la manière dont il présente la grammaire, la sélection des documents pédagogiques, ou l'intégration de diverses activités en fonction du modèle d'enseignement adopté.

7.3.4 L'usage des langues en classe

Dans notre étude, le français est à la fois l'objet d'apprentissage et la langue de communication en classe. Pour les niveaux débutants, l'utilisation du français peut se limiter aux salutations et à des phrases simples, et les enseignants fournissent des consignes en affichant parfois leur traduction en chinois au tableau, ou en traduisant spontanément à l'oral tout ce qu'ils disent en français. Au fur et à mesure que les apprenants progressent dans leur maîtrise du français, les enseignants peuvent n'utiliser que le français en classe, sauf pour expliquer des concepts abstraits et difficiles à démontrer par des gestes ou des mimiques, où la langue maternelle peut être utilisée. L'objectif principal de l'utilisation de la langue maternelle en classe de langue est donc de faciliter la compréhension, surtout lorsque les apprenants ont des difficultés à comprendre ce qui est dit en français. Par conséquent, parler français est considéré comme un engagement dans une « aventure » linguistique, avec la langue maternelle pouvant être autorisée en cas de besoin pour transmettre un message.

En plus de faciliter l'intercompréhension, l'utilisation du chinois en classe sert également à promouvoir les valeurs et les idéologies approuvées par le programme d'études national au niveau secondaire. C'est un phénomène récent que nous observons particulièrement dans les écoles secondaires en Chine. Dans le cadre du français optionnel, l'anglais peut être utilisé comme un pont pour aider les adolescents chinois à comprendre les similarités entre l'anglais et le français, en particulier au niveau du vocabulaire. Cependant, dans le cadre du français de *Gaokao*, la comparaison entre les deux langues est parfois peu efficace voire inutile dans la classe, puisque la plupart des apprenants abandonnent l'apprentissage de l'anglais depuis la première année du lycée.

Dans les cours de FLE en Chine, l'enseignement de la langue française reste toujours la priorité, avec les enseignants utilisant le chinois en cas d'incompréhension et pour promouvoir

l'idéologie inscrite dans le programme scolaire. Dans le cadre du français optionnel, l'anglais peut être utilisé afin de faciliter l'apprentissage du français, mais dans d'autres modèles d'enseignement du français, l'anglais a une présence très limitée, voire inexistante. Il est indéniable que l'utilisation des langues et leur répartition dans les différentes situations d'enseignement sont largement influencées par le contexte spécifique de l'enseignement. En d'autres termes, les enseignants établissent eux-mêmes un ordre de priorité des langues utilisées en classe en fonction de la langue maternelle de leurs apprenants, de leur niveau de compétence dans les langues étrangères et des besoins spécifiques en termes d'interactions linguistiques, que ce soit pour accomplir une tâche linguistique ou pour intégrer l'enseignement des valeurs et idéologies propres au pays.

7.3.5 La culture éducative

Puren (2010) définit la culture éducative comme un ensemble de perspectives sur l'enseignement, l'apprentissage et la relation entre ces deux activités. Cette conception englobe les habitudes, les valeurs partagées et les pratiques communes d'un groupe de personnes.

Il est important de noter que la culture éducative peut varier selon les contextes et les publics. Pour analyser la culture éducative dans un contexte spécifique, le modèle « IMAVERT »de Cicurel (2011a: 201) est utilisé, qui se compose de plusieurs éléments : l'interaction, les modèles de transmission du savoir (culture d'apprentissage), les activités didactiques et leurs formes d'organisation, les valeurs éducatives, les systèmes d'évaluation, de notation ou de sanction, le répertoire didactique et les textes de référence.

Dans cette partie de la thèse, nous cherchons à présenter une synthèse concise de la culture éducative dans les établissements secondaires chinois. L'objectif est de démontrer comment la culture éducative, en tant que facteur contextuel, influe sur les pratiques enseignantes.

Jin & Cortazzi (2009) soulignent dans leur article le rôle prépondérant de la tradition dans la culture éducative chinoise, où les pratiques sont axées sur l'enseignant et l'écrit, les manuels nationaux sont imposés par l'État, et les modalités d'interaction en classe demeurent similaires quel que soit le domaine enseigné : les enseignants adoptent une approche formelle pour présenter et expliquer les sujets, organisent des sessions de questions-réponses avec toute la classe, utilisent des méthodes spécifiques pour permettre aux élèves d'appliquer les concepts ou compétences, puis procèdent à la révision. De plus, Perche (2015) et Blanc-Vallet (2016)

mettent en évidence l'influence de la culture éducative chinoise sur les comportements des élèves, tels que la manière de s'exprimer en classe et les attitudes envers les enseignants.

Dans cette perspective, nous observons que les classes dans les écoles secondaires en Chine présentent des similitudes avec d'autres contextes éducatifs tels que l'université et les centres de formation professionnelle. Par exemple, l'enseignant occupe un rôle central en guidant la classe, en introduisant ou en clôturant les activités. Les interactions entre l'enseignant et les élèves suivent généralement un schéma de questions-réponses ritualisées, sauf lors d'activités telles que les jeux de rôle ou les exposés individuels, où les élèves peuvent interagir de manière plus diversifiée.

Dans les classes de français des établissements secondaires chinois, plusieurs différences marquantes par rapport aux autres disciplines sont observables. Tout d'abord, en raison de la taille réduite des classes de français, les enseignants disposent souvent d'une salle spécifiquement aménagée où les éléments mobiliers peuvent être déplacés en fonction des activités, favorisant ainsi une interaction plus proche entre les élèves. Cette flexibilité dans la disposition de la salle contraste avec la disposition plus rigide et hiérarchique des salles de classe standard, où l'enseignant est généralement placé devant la classe sur une estrade.

De plus, l'absence d'un manuel standard officiel pour l'enseignement du français destiné aux adolescents chinois conduit souvent les enseignants à utiliser des manuels conçus pour un public adulte. Cette particularité influence le modèle de transmission du savoir, qui peut refléter davantage les pratiques d'enseignement des langues observées à l'université ou dans les centres de langues pour adultes. En comparaison avec les cours d'anglais, où les manuels sont spécifiquement conçus pour les adolescents chinois et prennent en compte leur dimension cognitive dans l'apprentissage des langues, les enseignants de français doivent souvent adapter les contenus pour répondre mieux aux besoins de leurs élèves.

En ce qui concerne l'évaluation, les écoles secondaires chinoises n'offrent généralement pas de sessions de rattrapage en cas d'échec aux examens, contrairement à l'université. Les élèves ayant des scores inférieurs à 90 sur 150 sont recommandés pour des cours supplémentaires, mais aucune sanction n'est imposée par l'établissement. Le système d'évaluation met davantage l'accent sur l'écrit que sur l'oral, et lorsque l'oral est évalué, il se limite souvent à la compréhension orale. De plus, le système d'évaluation du français au secondaire peut être double, avec le *Gaokao* et le DELF scolaire, ce dernier étant valorisé par les universités françaises pour les candidatures.

La culture éducative dans les établissements secondaires chinois, en ce qui concerne l'enseignement du français, est façonnée par des valeurs d'apprentissage communes mais également influencée par des facteurs institutionnels et contextuels. Ces différences reflètent une certaine ouverture et flexibilité dans les pratiques des enseignants, malgré les contraintes liées au système éducatif national.

Conclusion :

Dans cette partie de la thèse, nous avons analysé et catégorisé les entretiens réalisés auprès de dix enseignants du secondaire en Chine, en nous basant sur leur posture d'enseignant. Cette analyse a révélé que les facteurs contextuels et institutionnels influencent largement leur pratique professionnelle, notamment en ce qui concerne leurs attitudes vis-à-vis des motivations des apprenants et des différents systèmes d'évaluation. Les enseignants « angoissés » et « marginalisés » font face à un défi similaire : comment réagir à la démotivation des apprenants dans l'apprentissage du français ? Pour les premiers, ils adaptent au mieux les ressources disponibles afin d'améliorer la performance des apprenants en épreuve de français au concours, même si la politique d'une seule langue étrangère au *Gaokao* constitue la cause essentielle de leur angoisse dans leur métier d'enseignant. Quant aux seconds, comme le français se trouve dans une position inférieure à l'anglais, ils se sentent généralement impuissants lorsque leurs apprenants décident de ne plus apprendre le français. Ce qu'ils peuvent faire, c'est de rendre leur classe plus dynamique et intéressante pour retenir le plus d'élèves possible. Les enseignants dits « engagés » se concentrent principalement sur l'amélioration de leurs méthodes d'enseignement, plutôt que sur l'orientation de leurs élèves. Cela s'explique par le fait que le modèle pédagogique de leurs établissements repose sur la maîtrise de deux langues. Les élèves dans ce modèle sont souvent exclus du système d'évaluation du *Gaokao* en raison de l'absence de *Hukou* local, ce qui les pousse à investir davantage dans l'apprentissage de plusieurs langues pour augmenter leurs chances d'admission dans des universités occidentales. Cette situation les incite à privilégier des compétences linguistiques variées, en vue de leur avenir académique et professionnel à l'étranger, plutôt que de se conformer aux exigences du système éducatif chinois.

Par la suite, nous avons confronté les verbalisations des enseignants aux extraits de cours, en étudiant les stratégies discursives, ainsi que les actions verbales et non verbales qu'ils emploient pour assumer diverses fonctions telles que l'annonce du contenu, la transmission des savoirs et la mise en œuvre des activités interactives. Globalement, nos observations montrent une cohérence entre la pensée et l'action de ces enseignants, ce qui leur permet de structurer efficacement les activités planifiées lors de la préparation des cours. Les réflexions issues de la pratique renforcent, en retour, leurs convictions pédagogiques. Cependant, lorsque des zones de confusion, de silence ou de rupture apparaissent entre leur pensée et leur agir, cela marque souvent une transformation potentielle dans leur pratique future. En raison des contraintes

contextuelles et des motivations extrinsèques des apprenants, ces enseignants adoptent des stratégies d'enseignement diversifiées afin d'ajuster leurs pratiques aux exigences institutionnelles et aux besoins de leurs élèves.

TROISIÈME PARTIE : RÉFLEXIONS ET REMÉDIATIONS POUR AMÉLIORER L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS AU SECONDAIRE EN CHINE

Chapitre 8. Réflexions sur les possibilités actuelles des approches plurielles en contexte secondaire chinois

Le français en tant que discipline scolaire a été officiellement inclus dans le programme d'études secondaires en Chine depuis 2018. Aujourd'hui, le français est la quatrième langue la plus enseignée après l'anglais, le japonais et l'allemand dans les écoles secondaires chinoises. Cependant, la politique de la langue étrangère unique imposée au *Gaokao* continue de créer une forte concurrence entre l'anglais et le français, posant ainsi un problème majeur pour le développement de ce dernier. Dans les chapitres précédents, nous avons examiné les différentes postures adoptées par les enseignants interrogés, ainsi que les écarts entre leurs verbalisations et leurs actions en classe. Nos analyses ont montré que cette restriction représente un obstacle significatif à la promotion du plurilinguisme dans le système éducatif secondaire chinois.

En Europe, dans des pays comme la France, l'Allemagne et l'Italie, l'enseignement de plusieurs langues à l'école primaire et secondaire est largement répandu. Dès l'école primaire, les élèves commencent souvent par l'apprentissage d'une première langue étrangère. Au secondaire, une deuxième langue étrangère est généralement introduite, avec des choix variés selon le pays, l'institution et les ressources disponibles. En revanche, la Chine a longtemps privilégié une approche singulière et monolingue dans l'enseignement des langues étrangères, à l'exception des écoles de langues étrangères « pilotes » et des programmes internationaux, où l'anglais et une nouvelle langue sont considérés sur un pied d'égalité.

Dans ce contexte, la promotion des approches plurielles apparaît comme une solution prometteuse pour valoriser des langues telles que le japonais, le français, l'allemand, le russe et l'espagnol. Selon nos observations, certains établissements scolaires chinois ont déjà commencé à mettre en place des classes bilingues, permettant ainsi de combiner l'enseignement de l'anglais avec celui d'une nouvelle langue dans le cadre de l'enseignement secondaire chinois.

8.1 L'approche singulière ou les approches plurielles

Contrairement aux approches plurielles des langues et des cultures « mettant en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles » (Candelier, 2008 :

68), l'approche singulière se concentre sur « une langue ou une culture particulière, prise isolément » (ibid.). Dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, cela signifie que les élèves se concentrent sur l'apprentissage d'une langue spécifique, généralement l'anglais, afin d'atteindre un niveau de compétence requis. Ce choix est souvent motivé par des raisons pragmatiques, l'anglais étant perçu comme la langue internationale des affaires, des sciences et de la communication. Toutefois, cette focalisation exclusive peut limiter l'enrichissement cognitif et culturel que permet l'apprentissage de plusieurs langues.

Les approches plurielles sont soutenues au sein de l'Union européenne par des initiatives telles que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et le projet de Portfolio européen des langues (PEL), qui visent à promouvoir et valoriser le plurilinguisme chez les citoyens européens tout au long de leur vie. Cependant, dans des pays asiatiques tels que la Chine, le Japon et la Corée du Sud, la majorité des adolescents se concentrent exclusivement sur l'apprentissage de l'anglais au niveau secondaire, renforçant ainsi le statut prioritaire de cette langue au détriment de la promotion des autres langues.

8.1.1 L'approche singulière et monolingue

Le *Gaokao*, en tant que concours national d'entrée à l'université en Chine, autorise le choix d'une seule langue étrangère parmi l'anglais, le japonais, le français, l'allemand, le russe et l'espagnol. Dans cette optique, les élèves ayant choisi le français doivent suivre 6 ans d'études en langue française du collège au lycée ou 3 ans d'études intensives au lycée pour satisfaire aux exigences d'évaluation. Il en résulte qu'il n'y a qu'une seule langue étrangère dominante au niveau secondaire, tandis que les autres langues étrangères se trouvent dans une position subordonnée. Autrement dit, lorsque le français est une langue obligatoire, les élèves abandonnent généralement l'apprentissage de l'anglais. En revanche, si le français est une langue optionnelle et non obligatoire, ils cessent de suivre des cours de français lorsqu'ils ressentent la pression scolaire.

En se concentrant sur une seule des six langues officiellement reconnues dans le programme d'études secondaire, les apprenants chinois sont rarement encouragés à établir des liens entre les langues qu'ils connaissent ou apprennent. La langue maternelle n'est généralement utilisée en classe de langue étrangère que pour expliquer des points grammaticaux ou dans le cadre d'exercices de traduction. Ainsi, l'approche singulière et monolingue domine l'enseignement des langues, notamment pour les apprenants préparant les épreuves du concours, ce qui limite

leur capacité à développer une compétence plurilingue. Pour les élèves et leurs parents, le choix d'apprendre une nouvelle langue est souvent motivé par des raisons immédiates et utilitaires, comme l'assouplissement des critères d'admission ou l'obtention d'un bon score lors des évaluations linguistiques. Cependant, après avoir été admis dans une institution ou en cas d'échec à l'évaluation, un grand nombre d'élèves finissent par se réorienter vers l'anglais.

Par ailleurs, bien que le français optionnel permette aux élèves d'apprendre une langue autre que l'anglais, et que l'intégration de l'anglais et du français dans l'enseignement soit une stratégie courante, ce modèle se limite à la découverte de la diversité linguistique et culturelle sans favoriser une maîtrise avancée de plusieurs langues. Comme le français est enseigné de manière optionnelle, la motivation des élèves chinois reste souvent faible, et les enseignants risquent de se retrouver marginalisés. Selon nous, l'enseignement d'une langue par les cours optionnels ne constitue pas le meilleur moyen pour promouvoir et appliquer les principes du plurilinguisme.

Contrairement à l'approche singulière et monolingue, où les apprenants se focalisent sur la maîtrise d'une seule langue, généralement l'anglais, et privilégient la performance écrite, les approches plurielles offrent une vision plus ouverte et adaptable dans un contexte globalisé. Ces approches exposent les élèves à une diversité linguistique et culturelle plus large, même si ces derniers ne perçoivent pas immédiatement l'utilité de l'apprentissage de deux langues. Cependant, ils en tireront des avantages à long terme. Dans ce cadre, l'enseignement du français dépasse la simple maîtrise écrite, car l'évaluation du DELF prend également en compte les compétences communicatives, valorisant ainsi une approche plus complète de la langue.

8.1.2 Les approches plurielles des langues et des cultures

Selon le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP), quatre principales filières composent ces approches : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, l'approche interculturelle, et la didactique intégrée des langues.

Chaque filière a des objectifs et des méthodes spécifiques, mais elles partagent l'objectif commun de promouvoir le plurilinguisme et les compétences interculturelles. Par exemple, l'éveil aux langues met l'accent sur la sensibilisation à la diversité linguistique dès le plus jeune âge, sans viser la maîtrise complète de toutes les langues explorées. On encourage les élèves à

prendre conscience de la pluralité des langues, à s'ouvrir à d'autres systèmes linguistiques et à développer une attitude positive envers la diversité culturelle.

L'intercompréhension entre langues parentes s'appuie sur la reconnaissance des similitudes structurelles et lexicales entre des langues d'une même famille. Par exemple, les apprenants peuvent tirer parti de leurs connaissances en espagnol pour comprendre des éléments du portugais ou de l'italien, car ces langues appartiennent toutes à la famille des langues romanes. L'approche interculturelle se concentre sur le développement des compétences interculturelles chez les apprenants, qui encourage les élèves à reconnaître et à respecter les valeurs, les croyances et les comportements d'autres cultures tout en réfléchissant de manière critique à leur propre culture (Candelier et al., 2008).

La didactique intégrée des langues, qui a pour objectif d'« aider l'apprenant(e) à établir des liens entre une langue qu'il ou elle est en train d'apprendre et d'autres langues présentes dans son répertoire en construction » (Candelier & Manno, 2023 : 27), retient particulièrement notre attention. Cette approche s'aligne également avec les principes de la didactique du plurilinguisme, qui englobe les méthodologies axées sur les approches comparatives et l'enseignement bi-plurilingue (Gajo, 2006).

Pour mettre en œuvre la didactique intégrée, les enseignants de différentes langues sont encouragés à collaborer pour planifier des cours qui mettent en évidence les similitudes et les différences entre les langues. Quant aux apprenants, ils sont impliqués dans des projets où ils utilisent plusieurs langues qu'ils connaissent ou apprennent pour réaliser une tâche commune. Comme le souligne Gajo, cette didactique intégrée repose sur une « démarche tant intégrative que coordonnante » (ibid.). Cela signifie que les connaissances acquises dans une langue sont transférées et renforcées dans une autre, créant ainsi un apprentissage « en spirale » plutôt qu'une simple « juxtaposition » (ibid.). Cette approche favorise ainsi une « économie stratégique et linguistique » (Gajo, 1996, 2006), où les compétences linguistiques se développent de manière continue et interconnectée. De plus, l'utilisation de la langue maternelle des apprenants, autrefois interdite, est désormais intégrée pour faciliter une meilleure compréhension et promouvoir la tolérance envers la diversité linguistique et culturelle.

La mise en œuvre de la didactique intégrée des langues présente plusieurs défis. Le manque de formation spécifique des enseignants est l'un des obstacles majeurs. Un autre défi important concerne la coordination complexe entre les enseignants de différentes langues, indispensable pour concevoir des activités transversales et harmoniser leurs objectifs pédagogiques.

Cependant, cette collaboration est souvent entravée par des contraintes liées aux charges de travail et aux emplois du temps incompatibles. De plus, il est fréquent que les apprenants, surtout au début de leur apprentissage plurilingue, confondent les langues, en mélangeant des structures grammaticales ou du vocabulaire. Bien que cela puisse ralentir leur progression, cette confusion tend à diminuer avec le temps et la pratique, à mesure qu'ils développent une conscience linguistique plus fine (Candelier, 2016).

8.1.3 Les classes bilingues : une solution envisageable pour la promotion des approches plurielles

Dans les corpus que nous avons collectés, il apparaît que les enseignants utilisent principalement le français lors des cours de cette langue. Certains d'entre eux ont aussi recours au chinois pour vérifier la compréhension de certains termes ou expressions. Afin de renforcer cette compréhension et la rétention du nouveau vocabulaire en français, ils créent parfois des exercices de traduction, où les élèves traduisent des phrases ou des textes du français vers le chinois ou vice versa.

Le français et le chinois sont deux langues considérées comme très éloignées à plusieurs niveaux. Sur le plan linguistique, cette différence se manifeste dans divers aspects tels que le système d'écriture, la grammaire, la phonologie et le lexique. En conséquence, l'utilisation de la traduction comme stratégie d'enseignement, ainsi que la comparaison entre ces deux langues, peuvent sembler inadaptées. Comme le souligne Gajo (2006), l'intercompréhension repose principalement sur la mise en relation ou l'intégration des systèmes linguistiques présents, une démarche qui s'avère difficilement applicable dans le cas de deux langues aussi éloignées sur les plans linguistique et culturel.

Selon le programme d'études national pour l'enseignement du français au niveau secondaire, l'utilisation de la langue chinoise est strictement limitée aux explications grammaticales ou à l'enseignement de la phonétique, particulièrement pour les débutants. L'objectif est de privilégier l'usage de la langue cible, c'est-à-dire le français, aussi bien de la part de l'enseignant que des apprenants. Dans cette perspective, la langue maternelle est souvent perçue comme un facteur de perturbation qui pourrait nuire à la maîtrise du français. Bien que l'anglais soit largement appris par la majorité des jeunes Chinois dès l'école primaire, le programme ne tient pas compte de cette réalité, excepté dans les cours d'initiation où les emprunts lexicaux

entre l'anglais et le français peuvent être mentionnés. Les connaissances linguistiques acquises en anglais ne sont donc pas systématiquement exploitées ou intégrées dans l'enseignement du français, ce qui limite l'application d'une approche plurilingue qui pourrait pourtant faciliter l'apprentissage d'une nouvelle langue.

Selon nous, l'anglais peut effectivement servir de support à l'apprentissage du français. D'une part, les deux langues partagent de nombreux mots d'origine latine et grecque, ce qui permet aux apprenants chinois de reconnaître facilement des similitudes lexicales. D'autre part, en mettant en lumière les différences et les ressemblances entre le français et l'anglais, la didactique intégrée des langues permet de mieux comprendre les spécificités de chaque langue. Cette approche comparative favorise une prise de conscience métalinguistique, essentielle pour le développement des compétences linguistiques. En intégrant l'anglais dans l'enseignement du français, on peut ainsi enrichir l'expérience d'apprentissage et faciliter l'acquisition de nouvelles connaissances.

L'objectif de relier les langues connues des apprenants s'aligne parfaitement avec celui des classes bilingues instaurées dans le secondaire en Chine, qui visent à établir un équilibre entre l'enseignement de l'anglais et d'une nouvelle langue. Pour promouvoir les approches plurielles dans l'enseignement secondaire en Chine, les classes bilingues se révèlent être un modèle prometteur pour l'enseignement des langues. Selon Gajo, cet enseignement bilingue, ou bi-plurilingue, encourage une réflexion non seulement sur les langues utilisées, mais aussi sur les disciplines non linguistiques (DNL). Il s'agit ici d'une « didactique multi-intégrée » où les activités et les apprentissages scolaires sont principalement de nature verbale (ibid.). Dans ce cadre, la négociation de la forme linguistique est étroitement liée aux problématiques de contenu, et l'utilisation de L2 favorise un retour sur L1 ainsi que la « conceptualisation disciplinaire » (ibid.). Dans le contexte chinois, les sections pilotes de langue française illustrent bien le modèle d'enseignement bi-plurilingue. Le français y est enseigné non seulement comme langue étrangère, mais il est également utilisé comme langue d'instruction pour une discipline non linguistique, le plus souvent les mathématiques. En parallèle, les élèves étudient l'anglais et suivent d'autres matières, telles que la physique, la géographie et l'histoire, dans leur langue maternelle. Cette approche permet d'intégrer le français dans divers domaines de l'enseignement tout en maintenant l'utilisation de l'anglais et du chinois dans des champs spécifiques, ce qui reflète une application concrète du plurilinguisme et des approches plurielles des langues et des cultures dans le système éducatif.

8.2 Les classes bilingues en contexte secondaire chinois

Le gouvernement chinois a longtemps adopté une approche singulière et monolingue dans l'éducation, se concentrant principalement sur l'apprentissage de l'anglais comme langue étrangère. Cette politique semble déconnectée des réalités complexes de la communication multilingue dans le monde contemporain. Par conséquent, il est essentiel de promouvoir le plurilinguisme dans l'enseignement primaire et secondaire en Chine.

Lors du colloque national sur le développement du plurilinguisme, tenu en juin 2024, il a été souligné que le plurilinguisme est crucial pour répondre aux exigences de l'État en matière de formation des jeunes talents. L'apprentissage précoce de plusieurs langues prépare les élèves à jouer un rôle actif dans une société mondialisée. Cependant, dans la pratique, de nombreuses écoles semblent davantage préoccupées par le nombre de langues proposées que par les stratégies concrètes visant à développer réellement les compétences plurilingues des élèves.

8.2.1 La polysémie du terme « Duo Yuzhong »

Le concept de plurilinguisme, désigné sous le terme « 多语种 » (Duo Yuzhong)[16], a commencé à gagner en reconnaissance dans certains secteurs éducatifs ces dernières années, notamment dans les écoles internationales et les programmes pilotes. L'essor de ces initiatives plurilingues a été notamment encouragé par la publication du « Curriculum national de l'enseignement du français dans le secondaire » par le Ministère chinois de l'Éducation, permettant l'enseignement de langues autres que l'anglais dans les écoles secondaires chinoises.

Cependant, dans de nombreuses écoles chinoises, le terme « Duo Yuzhong » se réfère davantage à la diversité des langues proposées et enseignées au sein de l'établissement qu'à la maîtrise de plusieurs langues par les apprenants. En d'autres termes, bien que ces établissements offrent un large éventail de langues étrangères, cela ne signifie pas nécessairement que les apprenants en maîtrisent plusieurs. Ils peuvent être exposés à une deuxième langue étrangère, mais cet apprentissage est souvent limité à un niveau d'initiation ou à des cours optionnels, plutôt qu'à un enseignement approfondi. Dans certains cas, l'apprentissage d'une nouvelle langue se fait au détriment de l'anglais, comme pour les élèves se préparant aux épreuves du *Gaokao* dans

[16] "Duo" signifie plusieurs, et "Yuzhong" signifie langues. Le débat persiste quant à savoir si ce terme fait référence à plusieurs langues proposées au sein d'une institution ou à celles parlées et maîtrisées par un individu.

une autre langue. Ainsi, bien que le concept de plurilinguisme soit intégré dans l'offre linguistique, il n'implique pas nécessairement une véritable pluralité des compétences linguistiques chez les élèves.

Dans une telle perspective, le terme « Duo Yuzhong » se rapproche davantage de la notion de multilinguisme, où plusieurs langues sont parlées au sein d'une communauté, plutôt que de plurilinguisme, qui se concentre sur les compétences linguistiques individuelles dans plusieurs langues. Autrement dit, ce terme chinois correspond au multilinguisme sous un angle collectif, mettant l'accent sur la présence de plusieurs langues dans les établissements scolaires, plutôt que sur la formation des apprenants à l'intercompréhension entre les langues et à l'intégration des langues dans leur parcours linguistique personnel.

En conséquence, de nombreuses écoles mettent en avant la diversité des langues proposées dans leur programme au lieu de souligner l'importance de développer une compétence plurilingue chez leurs élèves. La simple offre de plusieurs langues dans un établissement ne garantit pas que les diplômés possèdent une maîtrise flexible et interconnectée de plusieurs langues.

Pour pallier ce problème, nous préconisons la création de classes bilingues où les élèves apprennent à la fois une LVE 1 et une LVE 2, avec l'objectif d'atteindre un niveau équivalent dans les deux langues. Cette approche vise à développer de manière plus équilibrée les compétences linguistiques des élèves dans au moins deux langues étrangères, renforçant ainsi leur capacité à naviguer dans un environnement multilingue et à intégrer différentes cultures linguistiques.

8.2.2 Les variations dans les classes bilingues en Chine

Il convient de noter que les classes bilingues, incluant l'anglais et le français dans les écoles secondaires chinoises, se déclinent en trois types principaux : les écoles de langues étrangères « pilotes », les sections pilotes de langue française (SPLF), et les programmes internationaux de type A-level. Ces catégories se distinguent par l'orientation des diplômés, le système d'évaluation adopté, ainsi que le statut du français dans le programme d'études.

Le nombre d'écoles de langues étrangères « pilotes » reste limité à 16 sur l'ensemble du territoire chinois, dont 13 proposent l'apprentissage du français dès la première année de collège. Ces établissements bénéficient du privilège de pouvoir recommander leurs meilleurs élèves à des universités chinoises affiliées, sans que ceux-ci n'aient à passer par les épreuves du *Gaokao*.

Les classes bilingues de ces écoles répartissent de manière équitable les heures de cours entre l'anglais et le français, ce qui oblige les élèves à consacrer deux fois plus de temps et d'efforts aux langues étrangères. En outre, ces élèves peuvent s'inscrire au DELF scolaire, ce qui leur permet de postuler aux universités françaises dans l'avenir. Pour les élèves qui choisissent de participer au *Gaokao*, ils ont la possibilité de sélectionner soit l'anglais, soit le français au début de la terminale.

Ce type de classe bilingue encourage les enseignants à capitaliser sur les connaissances préalables des élèves en anglais pour faciliter l'apprentissage du français. En exploitant les similarités entre les deux langues, telles que les racines communes, les structures grammaticales, et le lexique, l'acquisition du français devient plus accessible pour les apprenants sinophones.

En ce qui concerne les SPLF, le français occupe une position privilégiée par rapport à l'anglais. En effet, le français est non seulement enseigné comme langue étrangère du collège au lycée, mais il est également utilisé comme langue d'instruction pour une discipline non linguistique, généralement les mathématiques. L'anglais, quant à lui, n'est qu'une matière obligatoire parmi d'autres. Une grande partie des diplômés de ces sections se dirige vers des universités francophones après six années d'études intensives en français.

À l'inverse, dans les programmes internationaux de type A-level, le français est simplement une matière obligatoire pour ceux qui le choisissent comme LVE 1. Cependant, l'anglais demeure la langue principale d'instruction pour la majorité des matières évaluées dans le cadre du concours A-level. Par conséquent, l'évaluation du niveau de français dans ces programmes n'est pas liée au système d'examen chinois ni au DELF scolaire, mais repose sur les critères d'évaluation britanniques du A-level.

Ces trois types de classes bilingues offrent des perspectives intéressantes pour promouvoir le plurilinguisme dans les établissements secondaires en Chine. Cependant, le gouvernement chinois a cessé d'étendre le nombre d'écoles de langues étrangères « pilotes », car le marché du travail est saturé de diplômés spécialisés dans les langues étrangères. En d'autres termes, le privilège de recommander des diplômés sans passer par le *Gaokao* est désormais réservé à ces 16 établissements prestigieux, principalement situés dans les grandes villes chinoises telles que Pékin, Shanghai, Guangzhou et Shenzhen.

Selon nos observations, le taux de recommandation tend à diminuer au fil du temps. Dans les entretiens avec Zoé et Méline, elles ont également exprimé leur inquiétude concernant la baisse de ce taux dans leurs établissements. Cela reflète une perte d'enthousiasme pour l'apprentissage

des langues étrangères et une diminution du nombre de places pour les spécialités linguistiques telles que le japonais, l'allemand, le français, le russe et l'espagnol dans les universités de langues étrangères en Chine.

Quant aux SPLF et aux programmes internationaux de type A-level, leur expansion reste difficile, voire impossible, dans la plupart des écoles secondaires chinoises en raison des coûts élevés de scolarité et des investissements importants nécessaires pour former des enseignants qualifiés. De plus, ces écoles sont généralement privées ou en partenariat avec des établissements étrangers, ce qui les soumet à un contrôle strict du gouvernement chinois, en particulier dans le cadre du récent mouvement de nationalisation de l'éducation. Face à ces obstacles, il devient impératif d'envisager d'autres solutions pour favoriser l'expansion des classes bilingues dans les écoles secondaires chinoises. Une approche alternative pourrait inclure la promotion de programmes bilingues plus accessibles financièrement et plus facilement intégrables dans le système éducatif public, tout en formant davantage d'enseignants capables de mener un enseignement bilingue. Cela permettrait de rendre l'apprentissage de deux langues étrangères, telles que l'anglais et le français, plus accessible à un plus grand nombre d'élèves à travers le pays, contribuant ainsi à l'essor du plurilinguisme en Chine.

8.2.3 Le modèle de classes bilingues avec priorité à l'anglais

Selon nos observations, le modèle des classes bilingues, où l'anglais est légèrement prioritaire par rapport au français dans le programme d'études, semble être le plus adapté à la réalité de l'enseignement secondaire en Chine.

Dans ce modèle, l'anglais demeure la première langue étrangère et la seule évaluée lors du *Gaokao*, tandis que le français, en tant que deuxième langue étrangère, est évalué sur la base du DELF scolaire, avec pour objectif d'atteindre le niveau B1 ou B2, ce qui permet aux élèves de postuler à des universités françaises si nécessaire. De cette manière, les deux langues occupent presque le même statut et bénéficient du même nombre d'heures de cours dans le programme d'études secondaire. Cependant, en terminale, les élèves des classes bilingues se concentrent exclusivement sur l'épreuve d'anglais du *Gaokao* et cessent donc d'approfondir leur apprentissage du français après avoir obtenu le DELF B1 ou B2.

En outre, conformément aux directives nationales du programme d'études, l'utilisation de plusieurs langues étrangères en classe est encouragée. Lorsqu'un enseignant explique un point

grammatical ou un lexique similaire en anglais et en français, il peut utiliser l'anglais comme langue de soutien, car les élèves sont familiarisés avec cette langue depuis le primaire, alors qu'ils n'ont commencé à apprendre le français qu'au collège ou au lycée. Dans cette perspective, les principes de la didactique intégrée des langues sont respectés, favorisant ainsi les approches plurielles des langues et des cultures.

L'application de la didactique intégrée des langues dans l'enseignement du français et de l'anglais présente plusieurs avantages, en particulier dans les classes bilingues où les apprenants sont exposés à ces deux langues. Comme mentionné précédemment, cette approche renforce les compétences linguistiques globales des élèves dans ces deux langues.

Parmi les classes bilingues existant dans le secondaire en Chine, le modèle qui accorde une priorité à l'anglais semble le plus adapté au contexte d'enseignement des langues en Chine et est plus susceptible d'être étendu à d'autres établissements secondaires.

Parmi les enseignants que nous avons interrogés, Hélène se distingue comme la seule à travailler dans une école secondaire privée où la réforme du modèle d'enseignement du français est en constante évolution. Son institution a définitivement abandonné le modèle du français pour le *Gaokao* en 2019, optant à la place pour un modèle de classes bilingues.

Dans ce nouveau modèle, la priorité est accordée à l'enseignement de l'anglais, avec des cours répartis du lundi au vendredi. Les cours de français, en revanche, sont généralement programmés le vendredi après-midi et le dimanche, obligeant ainsi les élèves à prolonger leur présence en classe en fin de semaine et à revenir à l'école en dehors des horaires habituels, contrairement à leurs camarades qui n'étudient que l'anglais. De plus, une fois le DELF B1 obtenu, l'école cesse d'offrir des cours de français, et tous les élèves se concentrent uniquement sur les matières évaluées du concours.

Toutefois, comme nous l'avons révélé dans le chapitre 6, les élèves inscrits dans ce type de classes bilingues sont souvent confrontés à une charge de travail considérable. En plus des matières fondamentales telles que les mathématiques, les sciences naturelles et les études sociales, ils doivent maîtriser deux langues étrangères. Cela entraîne une pression scolaire importante, car les élèves doivent jongler avec un emploi du temps chargé comprenant jusqu'à dix matières différentes. Cette pression peut mener à une surcharge cognitive et à un stress accru, affectant potentiellement le bien-être et la performance des apprenants.

8.3 Les défis lors de la mise en œuvre des classes bilingues en Chine

Le principal défi de la mise en œuvre des classes bilingues en Chine réside dans la structure du système d'évaluation. Le *Gaokao*, l'examen national crucial pour les élèves chinois, ne prend en compte qu'une seule des six langues étrangères proposées dans le programme d'études national. En conséquence, les élèves inscrits dans des classes bilingues peuvent percevoir l'apprentissage de deux langues comme peu pertinent pour leur réussite à cet examen. Le manque de reconnaissance institutionnelle des compétences plurilingues réduit l'incitation des élèves à s'engager pleinement dans l'apprentissage de plusieurs langues. De plus, la lourde charge scolaire au lycée pousse les apprenants à se concentrer sur des objectifs immédiats, négligeant ainsi la perspective d'une maîtrise à long terme de plusieurs langues dès leur jeune âge. Les parents et les élèves, focalisés sur les résultats des examens et les opportunités d'admission dans les meilleures universités, peuvent ne pas saisir la valeur ajoutée d'un enseignement bilingue lorsque l'évaluation officielle ne valorise pas cet effort. Cette perception peut entraîner une démotivation et un désengagement des programmes bilingues, limitant non seulement leur capacité à développer des compétences linguistiques variées, mais aussi leur ouverture à une communication multilingue.

En outre, l'intégration de deux langues étrangères dans le programme scolaire exige une approche pédagogique spécialisée. Cependant, de nombreuses écoles chinoises manquent encore des ressources nécessaires pour former des enseignants qualifiés dans ce domaine. En effet, les formations existantes au niveau secondaire se concentrent principalement sur l'anglais. Grâce à la coopération entre les établissements chinois et l'Ambassade de France en Chine, de plus en plus d'enseignants ont la possibilité de suivre des formations en didactique du FLE, souvent dispensées en ligne.

Les enseignants en classes bilingues doivent non seulement maîtriser le contenu disciplinaire dans deux langues, mais aussi maintenir des niveaux élevés d'acquisition linguistique dans chacune d'elles. Cette exigence nécessite des compétences pédagogiques spécifiques ainsi qu'une préparation continue et intensive. Toutefois, garantir une telle formation peut s'avérer difficile avec les ressources limitées dont disposent de nombreuses écoles. Sans un soutien adéquat et des programmes de formation appropriés, il devient difficile pour les enseignants de répondre efficacement aux besoins des élèves et de promouvoir une véritable compétence plurilingue.

Conclusion :

L’approche monolingue et singulière domine depuis toujours dans l’enseignement des langues en Chine, limitant ainsi la promotion des langues telles que l’allemand, le français, le japonais, le russe et l’espagnol dans les établissements secondaires. Pour remédier à cette situation, nous proposons de mettre en œuvre des approches plurielles via les classes bilingues, où l’apprentissage de l’anglais et d’une autre langue étrangère serait obligatoire, avec un volume horaire similaire pour les deux langues. Les classes bilingues visent à entretenir une relation équilibrée entre l’enseignement de l’anglais et du français, dont les avantages en termes d’organisation du cours sont multiples : d’un côté, le français et l’anglais se partagent à peu près équitablement les heures de cours, ce qui permet aux enseignants de français de ne pas se sentir injustement mis à l’écart ; d’un autre côté, au lieu de passer le *Gaokao* en français, les apprenants préfèrent s’inscrire au DELF scolaire, ce qui leur permet de candidater à l’université en France. Cela réduit le stress lié aux attentes élevées concernant les résultats de l’examen du *Gaokao* pour les enseignants. En analysant les modèles existants de classes bilingues, nous avons identifié des défis multiples et complexes. La pression scolaire intense, le manque de reconnaissance immédiate des compétences linguistiques supplémentaires dans le système d’évaluation, et la difficulté d’intégrer efficacement deux langues étrangères constituent des obstacles majeurs. Pour que ces classes bilingues soient plus efficaces et largement adoptées, il est crucial d’adapter le système éducatif afin de mieux valoriser les compétences multilingues, de fournir un soutien adéquat aux enseignants, et de revoir les attentes en matière de performance afin de réduire la pression exercée sur les élèves. En répondant à ces défis, il deviendrait possible de promouvoir une véritable approche plurielle et plurilingue dans l'enseignement secondaire chinois.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Dans notre thèse, nous avons souligné, dans le cadre théorique, les liens indissociables entre la pensée, l'agir et le contexte dans le domaine de la didactique des langues. C'est à travers cette perspective que nous avons mené notre étude de recherche, en nous focalisant sur un contexte d'enseignement spécifique — l'école secondaire en Chine — afin de révéler les influences et contraintes contextuelles qui façonnent les croyances et pratiques des enseignants.

La pensée enseignante, souvent considérée comme une « dimension cachée » de l'agir professoral, se manifeste avant, pendant et après l'action en classe. Elle est composée d'un ensemble de connaissances théoriques, d'expériences pratiques, et parfois de préjugés personnels. Ces éléments constituent la source de l'agir professoral et forment un « répertoire didactique » qui guide les décisions et les actions menées dans la classe. Par ailleurs, au fil du temps, avec l'accumulation de l'expérience, les réflexions tirées de la pratique, façonnées par le contexte d'enseignement, participent à l'élaboration de convictions et de croyances pédagogiques à long terme. Ainsi, pour saisir pleinement l'évolution de l'agir professoral, il est essentiel d'étudier la pensée enseignante, tout en tenant compte du cadre contextuel dans lequel elle se développe.

Nos questions de départ ont été les suivantes : comment se déroule la planification d'un cours de FLE dans le contexte secondaire chinois ? D'où proviennent les ressources mises à la disposition des enseignants ? Quelles sont leurs stratégies adoptées face au manque de ressources pour les adolescents chinois ? Y a-t-il des écarts entre les croyances des enseignants et les réalités auxquelles ils sont confrontés dans leur pratique ? Si oui, comment ajustent-ils leurs pratiques en classe ? Comment les facteurs institutionnels et contextuels influencent-ils la pensée et les pratiques des enseignants ?

Afin d'apporter des éléments de réponses à ces questions, nous avons recueilli sept corpus d'observations en classe. Par la suite, des entretiens ont été menés auprès des sept enseignants observés, dans le but de confronter leur pensée à leurs actions accomplies en classe. Pour approfondir notre analyse de la posture des enseignants, nous avons également conduit des entretiens narratifs auprès de trois autres enseignants, sans observer leur pratique en classe. Ces dix entretiens nous ont permis de mieux comprendre leurs profils professionnels, leurs expériences d'apprentissage des langues, les documents pédagogiques qu'ils utilisent, les

spécificités de leurs établissements, ainsi que les motivations des apprenants dans l'apprentissage du français.

Selon nos études, les enseignants du secondaire jouissent d'une relative liberté dans la sélection des manuels et des ressources pédagogiques, en raison de l'absence d'un manuel officiel complet destiné aux adolescents chinois. Lors de la planification des cours, ils ajustent et adaptent les matériels disponibles pour répondre aux attentes institutionnelles ainsi qu'à celles des élèves. Le décalage entre la pensée enseignante et l'agir en classe met en lumière la complexité du contexte d'enseignement et la posture adoptée par les enseignants pour concilier contraintes, objectifs pédagogiques et réalités de la classe.

Les différents modèles d'enseignement du français imposent des comportements distincts aux enseignants, même lorsqu'ils travaillent au sein de la même institution. Dans ce contexte, bien qu'ils soient conscients de l'écart significatif entre leurs réflexions théoriques et leurs actions concrètes en classe, ils justifient souvent leurs ajustements de pratiques comme une réponse nécessaire aux défis spécifiques rencontrés. La verbalisation de l'enseignant sur les actions effectuées en classe constitue ainsi un moyen clé pour interpréter les anticipations avant le cours, ainsi que les raisons qui motivent le choix de telle ou telle méthode ou stratégie. En général, il existe une coordination entre la pensée et l'action, mais en cas de rupture entre les « produits anticipés » et les « produits émergents », il se peut qu'on assiste à un processus de transformation dans l'action.

En effet, face aux divers enjeux dans l'enseignement du FLE — tels que les motivations utilitaires et extrinsèques des apprenants, le manque de ressources pédagogiques adaptées aux adolescents, ou encore l'absence de formation adéquate pour les enseignants novices —, les enseignants du secondaire adoptent des attitudes et des postures professionnelles très variées. Certains ajustent leurs méthodes en fonction des contraintes contextuelles, essayant de concilier les attentes institutionnelles avec les besoins réels de leurs élèves. D'autres sont amenés à modifier leurs convictions didactiques pour mieux s'aligner avec les exigences des évaluations imposées par leurs établissements. En revanche, certains enseignants, particulièrement ceux qui s'engagent dans l'exploration de méthodes innovantes, ressentent moins la pression institutionnelle et trouvent plus de liberté dans leur pratique. Cette diversité d'attitudes et de stratégies ne fait que refléter la complexité des défis auxquels ils sont confrontés, tout en illustrant leur capacité à naviguer entre les idéaux pédagogiques et les réalités pratiques de la salle de classe. Ces adaptations montrent comment l'agir professoral se modèle en fonction des

contraintes spécifiques tout en s'efforçant de préserver l'efficacité pédagogique et de répondre aux attentes institutionnelles et sociales.

En outre, malgré la diversité des postures adoptées par les enseignants interrogés, nous avons identifié des similitudes dans leurs stratégies discursives ainsi que dans leurs actions verbales et non verbales. Selon notre analyse, ces ressemblances s'expliquent par les influences des facteurs contextuels auxquels tous ces enseignants sont confrontés. Par exemple, le Curriculum national de l'enseignement du français au secondaire exige que chaque enseignant intègre la promotion des valeurs patriotiques et socialistes au sein de ses cours. Pour répondre à cette directive, une tendance émergente, bien accueillie par les établissements scolaires, consiste à sensibiliser les élèves à l'histoire de la Chine dans la langue enseignée.

Pour notre part, l'étude de la pensée enseignante et de l'agir professoral doit impérativement inclure une analyse approfondie du contexte. Cette étude contextuelle ne saurait se limiter à une simple exploration générale ; elle doit aller au-delà et englober les particularités du milieu d'enseignement. Afin d'y parvenir, il est nécessaire de combiner des méthodologies quantitatives et qualitatives dans la recherche. Dans notre travail de thèse, nous nous appuyons sur les enquêtes menées par des chercheurs précédents sur l'enseignement du français à l'école secondaire en Chine pour comprendre le cadre contextuel dans lequel s'inscrivent nos terrains de recherche. À partir de cette base, nous nous concentrons ensuite sur la collecte de données par le biais d'observations en classe et d'entretiens avec des enseignants de FLE répartis dans différents établissements secondaires.

Dans notre travail de thèse, nous avons constaté que la politique de la langue étrangère unique au *Gaokao* constitue un obstacle majeur à la promotion des langues autres que l'anglais dans les établissements secondaires chinois. Cette restriction politique met toutes les langues en concurrence directe, renforçant ainsi le statut dominant de l'anglais en tant que langue étrangère principale apprise. Lorsque le français est sélectionné pour remplacer l'anglais dans l'évaluation du concours, les enseignants font face à une pression considérable pour améliorer la performance des élèves dans les examens écrits, qui sont majoritairement centrés sur les connaissances linguistiques. Cette pression est exacerbée par le manque de ressources pédagogiques adaptées pour aider les adolescents à préparer l'épreuve de français. De plus, sous l'influence de motivations utilitaires, les élèves et leurs parents exigent des enseignants de français qu'ils obtiennent des résultats supérieurs à ceux des enseignants d'anglais, alors même que les moyens disponibles sont souvent bien plus limités. En revanche, lorsque le français est

relégué au statut de langue optionnelle dans l'évaluation, les enseignants se sentent marginalisés au sein de leur établissement. Dans ce contexte, les élèves délaissent l'apprentissage du français, considérant cette langue comme moins pertinente pour leur réussite scolaire et leur avenir professionnel. Cette situation affecte la place du français dans les programmes éducatifs, posant des défis supplémentaires à la promotion du plurilinguisme.

Pour contourner la restriction imposée par la politique du *Gaokao*, certaines écoles commencent à envisager la mise en place de classes bilingues dès le collège. Grâce à cette initiative, les élèves évaluent leur niveau de français via le DELF scolaire plutôt que de passer l'épreuve de langue du *Gaokao* en français. En parallèle, ils continuent d'apprendre l'anglais, avec l'objectif de maîtriser ces deux langues avant d'obtenir leur diplôme. Dans la pratique, ce modèle de classes bilingues rencontre des difficultés, notamment en raison de la charge de travail importante et du niveau d'engagement requis pour progresser simultanément dans deux langues. Par conséquent, le nombre d'apprenants diminue progressivement à mesure qu'ils avancent dans l'apprentissage des deux langues. Malgré ces défis, ce modèle constitue une solution potentielle pour promouvoir le plurilinguisme au sein des écoles secondaires en Chine, en offrant aux élèves la possibilité d'acquérir des compétences dans plusieurs langues tout en répondant aux exigences du système éducatif national.

En raison des contraintes de temps et des difficultés d'accès aux établissements secondaires pour les chercheurs extérieurs, notre analyse ne dévoile qu'une partie de la complexité du contexte d'enseignement du français en Chine au niveau secondaire. Les discours des enseignants et les transcriptions des interactions en classe, d'un point de vue didactique, peuvent néanmoins être considérés comme des ressources précieuses pour innover dans les méthodes d'enseignement du FLE destinées aux adolescents chinois. Dans une perspective plus large, nous envisageons une évolution des représentations concernant l'intégration du plurilinguisme et des approches plurielles dans l'enseignement secondaire en Chine.

TABLE DES SIGLES ET DES ABRÉVIATIONS

CARAP : Cadre de Référence pour les Approches Plurielles

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

DELF : Diplôme d'études en langue française

DDLC : didactique des langues et des cultures

DLM : didactique de la langue maternelle

DNL : disciplines non linguistiques

FLE : français langue étrangère

FLM: français langue maternelle

FLS: français langue seconde

FOS : français sur objectif spécifique

FOU: français sur objectif universitaire

FLTRP: Foreign Language Teaching and Research Press

L1: langue première

L2: langue seconde

LVE 1 : première langue vivante étrangère

LVE 2 : deuxième langue vivante étrangère

MENESR : ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

OMC : Organisation mondiale du commerce

OIF : Organisation internationale de la francophonie

ONU : Organisation des Nations unies

PEL : Portfolio européen des langues

PEP : People's Education Press

SPLF : sections pilotes de langue française

TAD : théorie anthropologique du didactique

TFS 4 : test national de français comme spécialité niveau 4

BIBLIOGRAPHIE

A

Aguilar Río, J. I. (2012). L'étude de la cognition enseignante à travers l'auto-confrontation. In *Discours d'enseignants sur leur action en classe : Enjeux théoriques et enjeux de formation* (p. 61-73). Riveneuve éditions. https://hal.science/hal-00761010

Alami, S., Desjeux, D., & Garabuau-Moussaoui, I. (2019). *Les méthodes qualitatives*. Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.alami.2019.01

Altet, M. (2002). *Une démarche de recherche sur la pratique enseignante : L'analyse plurielle*. https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2866

Amade-Escot, C. (2014). De la nécessité d'une observation didactique pour accéder à l'épistémologie pratique des professeurs. *Recherches en éducation*, 19, 1-10. https://doi.org/10.4000/ree.8284

Anciaux, F., Forissier, T., & Prudent, L. F. (2013). *Contextualisations Didactiques* (p. 282). l'Harmattan. https://hal.univ-antilles.fr/hal-01536070

Arborio, A., & Fournier, P. (2015). *L'observation directe* (4th ed.). Armand Colin.

Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Calmann-Lévy.

Arlin, M. (1979). Teacher transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, *16*(1), 42-56. https://doi.org/10.2307/1162402

Arnaud, C. (2008). L'affectivité et le comportement non verbal en classe de langue étrangère. *Synergies Espagne*. https://www.semanticscholar.org/paper/L%27affectivit%C3%A9-et-le-comportement-non-verbal-en-de-Arnaud/17ed54e18c73d8ab8001bcafce3e16fcf8f52055

Arsac, G. (1989). Les recherches actuelles sur l'apprentissage de la démonstration et les phénomènes de validation en France. *Publications mathématiques et informatique de Rennes, S6*, 27-30.

B

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : A social cognitive theory* (p. xiii, 617). Prentice-Hall, Inc.

Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2004). *Les Savoirs d'Action : Une mise en mot des compétences?*

Barcelos, A. M. F. (2014). Les croyances des enseignants de langue : Une clé pour comprendre leurs

pratiques. *Le Français dans le monde. Recherches et applications, n° 56,* p.64-82, bibliogr.

Basturkmen, H. (2012). Review of research into the correspondence between language teachers' stated beliefs and practices. *System, 40*(2), 282-295. https://doi.org/10.1016/j.system.2012.05.001

Bayer, E. (1986). Une science de l'enseignement est-elle possible ? In M. Crahay & D. Lafontaine (Éds.), *L'art et la science de l'enseignement* (pp. 483-507).

Bazire, M., & Brézillon, P. (2005). *Understanding Context Before Using It* (A. Dey, B. Kokinov, D. Leake, & R. Turner, Éds.; Vol. 3554, p. 29-40). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/11508373_3

Beacco, J.-C. (2010). *La didactique de la grammaire dans l'enseignement du français et des langues*. Didier. https://shs.cairn.info/la-didactique-de-la-grammaire-dans-l-enseignement-du-francais-et-des-langues--9782278066759?lang=fr

Bel, D. (2020). Reconsidérer l'enseignement-apprentissage du français en Chine au niveau universitaire à travers la notion d'investissement langagier. *Éla. Études de linguistique appliquée, 199*(3), 287-302. https://doi.org/10.3917/ela.199.0032

Bel, D., & Huver, E. (2015, juin 1). *Projet de recherche DIFFODIA* (Text 1). Recherches en didactique des langues et des cultures; Acedle (Association des Chercheurs et Enseignants Didacticiens des Langues Étrangères). http://journals.openedition.org/rdlc/554

Bel, D., Huver, E., Liang, M., & Mao, R. (2013). A la recherche de la "méthode chinoise" – Convergence des discours, diversité des pratiques, pluralité des interprétations. In V. Castellotti (Éd.), *Le(s) français dans la mondialisation* (p. 405-422). Editions Modulaires Européennes. https://hal.science/hal-01378623

Berbaum, J. (1990). *Postic (Marcel), de Ketele (Jean-Marie). —Observer les situations éducatives, 1988*. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1990_num_7_1_1013_t1_0150_0000_7

Bertaux, D. (2010). *Le récit de vie: L'enquête et ses méthodes* (3rd ed.). Armand Colin.

Besse, H. (2011). Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine. *Synergies Chine*, (6), 249-260.

Bigot, V., & Cadet, L. (2011). *Discours d'enseignants sur leur action en classe—Enjeux théoriques et enjeux de formation*. Riveneuve éditions. https://univ-paris8.hal.science/hal-01024528

Blanchet, A., & Gotman, A. (2015). *L'entretien* (2nd ed.). Armand Colin.

Blanchet, P. (2015). *Contextes et contextualisations didactiques : Définitions, enjeux théoriques, méthodologiques et interventionnistes* (p. 107). Éditions des archives contemporaines ; Agence universitaire de la francophonie (Montréal). https://univ-rennes2.hal.science/hal-02517433

Blanchet, P. (2016). Contextualisations didactiques et didactologiques : Questions en débat. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, *7*, Art. 7. https://doi.org/10.4000/ced.542

Blanchet, P., & Chardenet, P. (Éds.). (2015). *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : Approches contextualisées* (2. éd. mise à jour et compl). Éditions des Archives Contemporaines.

Blanc-Vallat, C. (2016). Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *13*(1), Art. 1. https://doi.org/10.4000/rdlc.569

Blin, T., & Schütz, A. (1998). *Éléments de Sociologie Phénoménologique*. Editions L'Harmattan.

Bonneau, C. (2011). Co-configuration d'une plateforme à code source ouvert en organisation : Analyser la transformation d'un outil et des pratiques de travail avec la théorie de l'activité. *Communiquer. Revue de communication sociale et publique*, *5*, Art. 5. https://doi.org/10.4000/communiquer.417

Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching : A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language Teaching*, *36*(2), 81-109. https://doi.org/10.1017/S0261444803001903

Borg, S. (2006). *Teacher Cognition and Language Education : Research and Practice*. Bloomsbury Academic.

Borko, H., Livingston, C., & Shavelson, R. (1990). Teachers' Thinking About Instruction. *Remedial and Special Education - REM SPEC EDUC, 11*, 40-49. https://doi.org/10.1177/074193259001100609

Bouchard, R. (2008). *Documents authentiques oraux et transposition didactique*.

https://hal.science/hal-00377026

Bourdieu, P. (1980). *Le capital social*. https://www.persee.fr/doc/arss_0335-5322_1980_num_31_1_2069

Bouvier, B. (2003). Chinois et français : Quand les habitudes culturelles d'apprentissage s'opposent. *Éla. Études de linguistique appliquée*, *132*(4), 399-414. https://doi.org/10.3917/ela.132.0399

Brehmer, B. (2005). Micro-worlds and the circular relation between people and their environment. *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, *6*(1), 73-93. https://doi.org/10.1080/14639220512331311580

Breton, H. (2022). *L'enquête narrative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.

Bromme, R. (2005). Thinking and Knowing About Knowledge. In M. H. G. Hoffmann, J. Lenhard, & F. Seeger (Éds.), *Activity and Sign : Grounding Mathematics Education* (p. 191-201). Springer US. https://doi.org/10.1007/0-387-24270-8_17

Bronckart, J.-P. (1977). *Théories du langage : Une introduction critique*. Editions Mardaga.

Bronckart, J.-P. (2001). L'enseignement des discours. De l'appropriation pratique à la maîtrise formelle. In *Research on Child Language Acquisition* (p. 1). Cascadilla Press. https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37579

Bronckart, J.-P. (2004). *Les genres de textes et leur contribution au développement psychologique*. https://doi.org/10.3406/lgge.2004.938

Brown, D. S. (1988). Twelve Middle-School Teachers' Planning. *The Elementary School Journal*, *89*(1), 69-87. https://doi.org/10.1086/461563

Bucheton, D., Bronner, A., Broussal, D., Jorro, A., & Larguier, M. (2004). Les pratiques langagières des enseignants : Des savoirs professionnels inédits en formation. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *30*(1), 33-53. https://doi.org/10.3406/reper.2004.2635

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : Un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique, 3-3,* Art. 3-3.

Bugeja-Bloch, F., & Couto, M.-P. (2021). *Les Méthodes quantitatives*. Presses Universitaires de

France. https://doi.org/10.3917/puf.bugej.2021.01

C

Cadet, L. (2004). *Le journal d'apprentissage : Un objet textuel hétérogène* (p. 171). Presses Universitaires de Dijon. https://shs.hal.science/halshs-00844189

Cadet, L., & Tellier, M. (2007). Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de LE : Réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage. *Les Cahiers Théodile, 7*, 67-80.

Cahour, B. (2014). Démasquer incompréhensions et désaccords interactionnels avec des entretiens « re-situant ». *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, *n° 56*, p.151-165, bibliogr.

Cambra Giné, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Didier.

Candelier, M. (2008). Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme : Le même et l'autre. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *2008*(5), Art. 5. https://doi.org/10.4000/rdlc.6289

Candelier, M. (2016). Activités métalinguistiques Pour une didactique intégrée des langues. *Le français aujourd'hui*, *192*(1), 107-116. https://doi.org/10.3917/lfa.192.0107

Candelier, M., Ioannitou, G., Omer, D., & al, et. (2008). *Conscience du plurilinguisme : Pratiques, représentations et interventions*. Presses universitaires de Rennes.

Candelier, M., & Manno, G. (2023). *La didactique intégrée des langues—Apprendre une langue avec d'autres langues ?* ADEB.

Carlo, C. (2005). Le «naturel didactique» : Analyse du répertoire d'un enseignant chevronné. *Français dans le monde. Recherches et applications*, *38*, 105-113.

Carter, K. (1990). Meaning and metaphor : Case knowledge in teaching. *Theory Into Practice*. https://doi.org/10.1080/00405849009543440

Casalfiore, S. (2000). *L'activité des enseignants en classe. Contribution à la compréhension de la réalité professionnelle des enseignants.*

Castellotti, V. (2014). Contexte, contextualisation, cultures éducatives. Quels usages ? Pour quelles orientations de la recherche en DDL ? In *Contexte global, contextes locaux. Tensions, convergences et enjeux en didactique des langues* (p. 111-124). https://hal.science/hal-

01390208

Castellotti, V., & Chalabi, H. (Eds.). (2006). *Le français langue étrangère et seconde: Des paysages didactiques en contexte*. L'Harmattan.

Chaudron, C. (1988). *Second Language Classrooms*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524469

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné* ([2e édition revue et augmentée].). La Pensée sauvage ; Impr. Lienhart.

Chevallard, Y. (1999). *L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique*. https://www.semanticscholar.org/paper/L%27analyse-des-pratiques-enseignantes-en-th%C3%A9orie-du-Chevallard/6a354c808d6dbdbd66617efd74288e0227980750

Chiss, J.-L. (2014). *« La didactique des langues comme discipline : Contextualisation et historicité »* (p. 299). https://shs.hal.science/halshs-01427569

Chiss, J.-L. (2018). *Didactique du français : Enjeux disciplinaires et étude de la langue*. Armand Colin.

Chiss, J.-L. (2020). *De la pédagogie du français à la didactique des langues : Les disciplines, la linguistique et l'histoire*. L'Harmattan.

Cicurel, F. (1999). Littérature, fiction, apprentissage : Le mode fictionnel du discours. *Etudes de linguistique appliquée n°115*. https://www.academia.edu/43937992/Litt%C3%A9rature_fiction_apprentissage_le_mode_fictionnel_du_discours

Cicurel, F. (2007). CHAPITRE 1. L'agir professoral, une routine ou une action à haut risque ? In *Paroles de praticiens et description de l'activité* (p. 15-36). De Boeck Supérieur. https://doi.org/10.3917/dbu.giger.2007.01.0015

Cicurel, F. (2011a). *Les interactions dans l'enseignement des langues : Agir professoral et pratiques de classe*. Didier Erudition.

Cicurel, F. (2011b). De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : Une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique, 149-150*, Art. 41-55.

https://doi.org/10.4000/pratiques.1693

Cicurel, F. (2014). Pensée en action/pensée sur l'action : Une fenêtre sur l'agir professoral ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications, n° 56,* p.83-100.

Cicurel, F. (2018). Vocalité, imagination, motifs d'actions : Si c'était cela qui était en jeu dans la lecture littéraire. *HAL (Le Centre pour la Communication Scientifique Directe)*. https://www.academia.edu/122787405/Vocalit%C3%A9_imagination_motifs_d_actions_si_c_%C3%A9tait_cela_qui_%C3%A9tait_en_jeu_dans_la_lecture_litt%C3%A9raire

Cicurel, F. (2019). Pour une archéologie des pratiques enseignantes. *Éducation et didactique, 13-1*, Art. 13-1. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.3913

Cicurel, F. (2024). Réflexivité et répertoire évolutif en didactique du français langue étrangère. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 75, 18-32.

Cicurel, F., & Cadet, L. (2013, juin 10). *avec Francine Cicurel : Ouverture et clôture des journées IDAP " La fabrique de l'action enseignante : quels enjeux didactiques ", les 10 & 11 juin 2013, Université de la Sorbonne nouvelle - Paris 3*. discours d'ouverture et de clôture. https://shs.hal.science/halshs-00849759

Cicurel, F., & Aguilar Río, J. I. (2014). Présentation : Quelle place pour la pensée des enseignants dans le champ de l'enseignement du français ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications, 56*, 7.

Cicurel, F., & Rivière, V. (2008). *De l'interaction en classe à l'action revécue : Le clair-obscur de l'action enseignante.* (p. 255). De Boeck. https://shs.hal.science/halshs-00374548

Clark, B. R. (1998). *Creating Entrepreneurial Universities : Organizational Pathways of Transformation*. IAU Press.

Clark, C. M., & Peterson, P. L. (1984). *Teachers' Thought Processes. Occasional Paper No. 72*. Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University, 252 Erickson Hall, East Lansing, MI 48824, ($13. https://eric.ed.gov/?id=ED251449

Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). *Three Studies of Teacher Planning. Research Series No. 55*. https://eric.ed.gov/?id=ED175855

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., & Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : Une

méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 2-1*, Art. 2-1. https://doi.org/10.4000/pistes.3833

Cohen-Azria, C. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (3e édition actualisée.). De Boeck.

Conne, F. (1992). Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en Didactique des Mathematiques*, *12*(2.3), 221.

Connelly, F. M., Clandinin, D. J., & Ming Fang He. (1997). Teachers' personal practical knowledge on the professional knowledge landscape. *Teaching and Teacher Education*, *13*(7), 665-674. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(97)00014-0

Coste, D. (2006). *Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte*. Editions L'Harmattan.

Cuq, J.-P. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde* (4e édition.). Presses universitaires de Grenoble.

Cuq, J.-P., & Association de Didactique du Français Langue Etrangère (Éds.). (2010). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Nachdr.). CLE International [u.a.].

D

Dabène, L. (1990). *Les langues et cultures des migrants : Quel défi ?* https://doi.org/10.3406/lidil.1990.1553

Dai, D. (2014). *La diffusion du français en Chine*. Foreign Language Teaching and Research Press.

Dargirolle, F. (2002). *L'observation de classe dans la formation des enseignants de langues étrangères* [These de doctorat, Paris 3]. https://theses.fr/2002PA030051

Debono, M. (2015). Un barbare en didactique / un didacticien en Asie : Petit détour littéraire pour éclairer certains enjeux des travaux sur les cultures d'enseignement et d'apprentissage en didactique des langues-cultures. In *Prendre la diversite au serieux en didactique / didactologie des langues. Alteriser, instabiliser : Quels enjeux pour la recherche et l'intervention ?* (p. 25-48). L'Harmattan, Coll. Espaces Discursifs. https://hal.science/hal-01380315

Debono, M., & Pierozak, I. (2015). Contextualisation et distance en didactique diversitaire des

langues-cultures. Exemples de réflexion à partir de Diffodia. *Recherches en Didactique des Langues et Cultures - Les Cahiers de l'Acedle*, *12*(1), 25-53.

Delcroix, A. (2019). Contextualisation didactique : Un concept en tension ? *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, *14*, Art. 14. https://doi.org/10.4000/ced.1295

Delcroix, A., Forissier, T., & Anciaux, F. (2013). *Vers un cadre d'analyse opérationnel des phénomènes de contextualisation didactique*.

Delorme, V. (2010). *Construction et utilisation des contextes dans les interactions en classe de langue* [Thèse de doctorat, Paris 3]. https://www.theses.fr/2010PA030168

Denicolo, P. M. (1996). Productively confronting dilemmas in educational practice and research. In M. Kompf, W. Bond, D. Dworet, & R. Boak (Eds.), *Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities, and knowledge* (pp. 56-66). Falmer Press.

De Nuchèze, V. (1998). *Sous les discours, l'interaction*. L'Harmattan.

Desanti, R., & Cardon, P. (2010). *Initiation à l'enquête sociologique* (p. 161 p.). ASH Editions. https://hal.inrae.fr/hal-02824978

Desrosières, A., & Kott, S. (2005). Quantifier. *Genèses*, *58*(1), 2-3. https://doi.org/10.3917/gen.058.0002

Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, *23*(1), 103-117. https://doi.org/10.3917/cdle.023.0103

Dodier, N. (1992). *Jean Peneff : L'Hôpital en urgence. Étude par observation participante*. https://www.persee.fr/doc/sosan_0294-0337_1992_num_10_3_1740

Dominguez, E., Laurens, V., & Leclère, M. (2024). Présentation. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 75, 9-15.

Dubois, J., Giacomo-Marcellesi, M., & Guespin, L. (2001). *Dictionnaire de linguistique*. Larousse.

Duboscq, J., & Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(1), Art. 1. https://doi.org/10.3917/rac.010.0255

Dunne, R., Wragg, E. C., & Wragg, P. E. C. (2003). *Effective Teaching*. Routledge.

Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire* (3e édition.). Presses universitaires de France.

Duranti, A. (1992). *Rethinking Context : Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge University Press.

Durkheim, É. (2005). *Éducation et sociologie* (9e édition.). Presses universitaires de France.

E

Elalouf, M.-L. (2006). Le rôle du contexte d'enseignement dans la construction de la fiction. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, *33*(1), 81-104. https://doi.org/10.3406/reper.2006.2707

Elbaz, F. (1981). The Teacher's « Practical Knowledge » : Report of a Case Study. *Curriculum Inquiry*, *11*(1). https://doi.org/10.2307/1179510

Engeström, Y. (2014). *Learning by Expanding : An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research* (2e éd.). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139814744

F

Fang, Z. (1996). A review of research on teacher beliefs and practices. *Educational Research*, *38*(1), 47-65. https://doi.org/10.1080/0013188960380104

Farges, G. (2020). Croyances et pratiques des enseignants, entre acceptation des consignes et expertise professionnelle. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *84*, Art. 84. https://doi.org/10.4000/ries.9533

Favor-Lydecker, A. (1981). Teacher planning of social studies instructional units. In *Proceedings of the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Los Angeles.

Feiman-Nemser, S., & Floden, R. E. (1984). *The Cultures of Teaching. Occasional Paper No. 74*. Institute for Research on Teaching, College of Education, Michigan State University, 252 Erickson Hall, E. https://eric.ed.gov/?id=ED251423

Filliettaz, L. (2002). *La parole en action. Eléments de pragmatique psychosociale*.

Filliettaz, L. (2004). Interaction, cognition et identités situées : Une analyse praxéologique des transactions de service. *Bulletin de psychologie*, *57*(01), 61.

Forissier, T. (2019, juin 28). *Contextualisation et effets de contextes dans l'apprentissage des Sciences*. https://www.semanticscholar.org/paper/Contextualisation-et-effets-de-contextes-

dans-des-Forissier/7acc31ed7d74f55f63daff7d0b82b7c1eecb65bf

Fougerouse, M.-C. (2001). L'enseignement de la grammaire en classe de français langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée, 122*(2), 165-178. https://doi.org/10.3917/ela.122.0165

Freeman, D. (1993). Renaming experience/reconstructing practice : Developing new understandings of teaching. *Teaching and Teacher Education, 9*(5-6), 485-497. https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90032-C

Friedrich, J. (2001). *Théories de l'action et éducation*. De Bœck Supérieur.

Froissart, C. (2003). Les aléas du droit à l'éducation en Chine. *Perspectives chinoises, 2003*(3), Art. 3. https://journals.openedition.org/perspectiveschinoises/106

Fu, M. T. (2005). Les inégalités d'accès à l'enseignement primaire entre urbains et ruraux. *Perspectives chinoises, 2005*(3), Art. 3. https://journals.openedition.org/perspectiveschinoises/711

G

Gajo, L. (1996). Entre enjeux communicatifs et moyens linguistiques, la gestion de l'impact dans l'interaction exolingue : L'exemple de c'est. *Revue québécoise de linguistique, 24*(2), 53-69. https://doi.org/10.7202/603114ar

Gajo, L. (2006). Types de savoirs dans l'enseignement bilingue : Problématicité opacité densité. *Education et sociétés plurilingues, n° 20*, 76-87, bibliogr.

Georgieff, N. (2000). Neuropsychopathologie cognitive sociale de l 'action : Apport à l'étude des symptômes positifs de la schizophrénie. *Intellectica, 31*(2), 191-225. https://doi.org/10.3406/intel.2000.1607

Gerard, F.-M. (1993). *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. De Boeck.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Les Éditions de Minuit.

Granger, G.-G. (1995). *Le Probable, le Possible et le Virtuel. Essai sur le rôle du non-actuel dans la pensée objective*. Odile Jacob. https://doi.org/10.3917/oj.grang.1995.01

Grawitz, M. (1996). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.

Greeno, J. G. (1998). The situativity of knowing, learning, and research. *American Psychologist, 53*(1), 5-26. https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.1.5

Guichard, J., Huteau, M., & Huteau, M. (2005). *L'orientation scolaire et professionnelle*. Dunod Paris. https://www.researchgate.net/profile/Jean-Guichard/publication/30465925_Se_faire_soi_Self-constructing_the_self/links/5516ad6d0cf2b5d6a0ef255d/Se-faire-soi-Self-constructing-the-self.pdf

Guo, L., Huang, J., & Zhang, Y. (2019). Education Development in China : Education Return, Quality, and Equity. *Sustainability*, *11*(13), 1-20.

H

Habermas, J. (1993). *La pensée postmétaphysique : Essais philosophiques*. Armand Colin.

Halkes, R., & Deijkers, R. (2003). Teachers' teaching criteria. In M. Kompf & P. M. Denicolo (Eds.), *Teacher thinking twenty years on: Revisiting persisting problems and advances in education* (pp. 3-13). Swets & Zeitlinger.

Hu, Y. (2010). Synopsis d'adaptation de manuel français en version chinoise. *Synergies Chine*, (5), 39-46.

Huo, Y. (2004). Le lycée en Chine (1922-2002). *Histoire de l'éducation*, *101*, Art. 101. https://doi.org/10.4000/histoire-education.727

I

Ishikawa, F. (2006). L'enseignement du français au Japon : Une didactique du FLE mise en jeu par la réalité extérieure de la classe. In V. C. & H. Chalabi (Éd.), *Le français langue étrangère et seconde : Des paysages didactiques en contexte* (p. 133-143). L'Harmattan. https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01484898

Ishikawa, F. (2011). L'enseignement du FLE dans le cursus universitaire face à l'invasion du néolibéralisme en éducation : Le cas du Japon. *Revue japonaise de didactique du français*, *6*(2), 50-63.

Ishikawa, F. (2014). La verbalisation de la « dimension cachée » : La pensée enseignante à la croisée de la didactique du FLE de l'analyse de l'interaction et de la formation des enseignants. *Le Français dans le monde. Recherches et applications, n° 56,* p.136-150.

Ishikawa, F. (2015). Objectivation subjective de la subjectivité. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *12*(2), Art. 2. https://doi.org/10.4000/rdlc.706

Ishikawa, F. (2018). *Enseignement du français au Japon : Enjeux et perspectives en contexte*. Éditions L'Harmattan. https://univ-sorbonne-nouvelle.hal.science/hal-01484661

Ishikawa, F. (2023). Caractérisation du développement du répertoire didactique : Le changement par l'interaction ou l'interaction pour le changement. *Le Français dans le monde. Recherches et applications, 75*, 85-96.

Israël, L. (2012). 8 – L'usage des archives en sociologie. In *L'enquête sociologique* (p. 167-185). Presses Universitaires de France. https://doi.org/10.3917/puf.paug.2012.01.0167

J

Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. Holt, Rinehart and Winston.

Jacquin, M., & Simons, G. (2016). Travailler sur et à partir de textes écrits en classe de langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *13*(3), Art. 3. https://doi.org/10.4000/rdlc.1153

Jin, L., & Cortazzi, M. (2009). Culture et valeurs dans les classes chinoises (V. Téhio, Trad.). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *50*, Art. 50. https://doi.org/10.4000/ries.508

Jodelet, D. (2005). *Formes et figures de l'altérité* (p. 23-47).

Johnson, K. (avec Internet Archive). (1996). *Language teaching and skill learning*. Oxford, UK ; Cambridge, Mass. : Blackwell. http://archive.org/details/languageteaching0000john

Jouanneaux, M. (2011). *De l'agir au travail*. Octarès éditions.

K

Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, *27*(1), 65-90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6

Kerbrat-Orecchioni, C. (2009). *Pour une analyse pragmatique et interactionnelle des termes d'adresse* (p. 175). Editora da UFF. https://shs.hal.science/halshs-00393328

Korthagen, F. A. J. (2001). *Linking practice and theory : The pedagogy of realistic teacher education* (p. xvi, 312). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

L

Lahire, B. (2011). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Pluriel.

Laurens, V. (2024). Se former provoque-t-il du changement dans l'agir d'enseignants novices de

FLE ? *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n°75, 51-63.

Lave, J. (1988). *Cognition in Practice : Mind, Mathematics and Culture in Everyday Life*. Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511609268

Lave, J., & Wenger, E. (1991, septembre 27). *Situated Learning : Legitimate Peripheral Participation*. Higher Education from Cambridge University Press; Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511815355

Lee, E. (2017). Le rôle de l'enseignant dans les interactions en classe de FLE : Analyse de cas sur les pratiques enseignantes en classe avec le public coréen. *Recherches en éducation, 30*, Art. 30. https://doi.org/10.4000/ree.2791

Leinhardt, G. (1990). Capturing Craft Knowledge in Teaching. *Educational Researcher*, *19*(2), 18-25. https://doi.org/10.2307/1176598

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire : Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.

Li, C., & Xu, Y. (2022). La motivation d'apprentissage du français langue étrangère en Chine : le cas des élèves du secondaire. *Synergies Chine*, (17), 49-65.

Li, M. (2020). *Analyse des résistances à l'enseignement du français comme deuxième langue au niveau secondaire* 浅析中学阶段二外法语教学的阻力 [Master's thesis, Université des Langues Étrangères et du Commerce International de Guangdong].

Li, Q. (2015). Aux sources de l'enseignement du français langue étrangère en Chine. *Synergies Chine*, (10), 29-39.

M

Maingueneau, D. (avec Internet Archive). (1994). *L'énonciation en linguistique française*. Paris : Hachette. http://archive.org/details/lenonciationenli0000main

Maldonado, M., & Balslev, K. (2024). Saisir l'évolution du répertoire didactique à travers des récits projectifs dialogués. *Recherches et applications / Le français dans le monde*, n° *75*, 66-84.

Mao, R., & Huver, E. (2015). Enseignement du français en Chine : Un Grand Autre didactique ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *12*(1), Art. 1.

https://doi.org/10.4000/rdlc.425

Martinez, P. (2002). *La didactique des langues étrangères* (Troisième édition). PUF.

Mendel, G. (1998). *L'acte est une aventure. Du sujet métaphysique au sujet de l'actepouvoir*. La Découverte. https://doi.org/10.3917/dec.mende.1998.01

Ministère de l'Éducation de la République Populaire de Chine. (2017). *普通高中法语课程标准 La référence pour l'enseignement du français au lycée* (1ère éd.). People's Education Press.

Moerman, C. (2011). Les représentations professionnelles des enseignants de FLE : Entre idéal professionnel et contraintes institutionnelles. *Synergies Mexique, n° 1*, 71-80 disponibles sur http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/revues.html [pages consultées le 13 décembre 2012].

Moirand, S. (1990). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Hachette.

Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Éditions du Seuil.

Muller, C. (2021). « Je commence à devenir plus cool » : Retours d'enseignants de langue débutants sur leur imaginaire professoral. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle, 18-2*(18-2), Art. 18-2. https://doi.org/10.4000/rdlc.9468

Muller, C. (2024). Les émotions comme moteurs de changement. *Le Français dans le monde. Recherches et applications, 75*, 97-111.

Muller, C., & Delorme, V. (2014). Ambivalente adaptation et résistance : Lorsque l'enseignant de langue est confronté à des réactions non planifiées d'apprenants. *Le Français dans le monde. Recherches et applications, n° 56,* p.33-47, bibliogr.

Munby, H. (1982). The Place of Teachers' Beliefs in Research on Teacher Thinking and Decision Making, and an Alternative Methodology. *Instructional Science, 11*(3), 201-225.

N

Nizet, J. (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Cairn.

O

Organisation internationale de la Francophonie. (2022). *La langue française dans le monde, 2019-2022 (édition 2022)*. Paris : Gallimard.

P

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research : Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332. https://doi.org/10.2307/1170741

Pallotti, G. (2002). La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. *Acquisition et interaction en langue étrangère, 16*, Art. 16. https://doi.org/10.4000/aile.1395

Perche, V. (2015). Cultures éducatives : Les zones de tension. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, *12*(1), Art. 1. https://doi.org/10.4000/rdlc.319

Pietro, J.-F., Matthey, M., & Py, B. (1989). Acquisition et contrat didactique : Les séquences potentiellement acquisitionnelles de la conversation exolingue. *Actes du Troisième Colloque Régional de Linguistique*, 99-124.

Porquier, R., & Py, B. (2004). *Apprentissage d'une langue étrangère : Contextes et discours*. Didier, DL 2004.

Puren, C. (1999). *La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie*. Les Langues Modernes, (3), 26-41.

Puren, C. (2010). *La perspective actionnelle dans l'enseignement des langues: Vers une nouvelle cohérence didactique*. Paris: Didier.

Puren, C. (2012). *Didactique des langues-cultures et multimodalité: une nécessaire convergence*. Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, (31), 15-28

Putnam, J. G. (avec Michigan State University Institute for Research on Teaching, Program for Teaching and Instruction, & Duffy, G. G.). (1984). *A descriptive study of the preactive and interactive decision making of an expert classroom teacher*. Institute for Research on Teaching, Michigan State University.

R

Ravel, L. (2003). *Des programmes à la classe : Etude de la transposition didactique interne. Exemple de l'arithmétique en Terminale S spécialité mathématique.* [Phdthesis, Université Joseph-Fourier - Grenoble I]. https://theses.hal.science/tel-00162790

Richardson, V. (1996). The role of attitudes and beliefs in learning to teach. In *Handbook of Research on Teacher Education* (Vol. 2, p. 102-119).

Riff, J., & Durand, M. (1993). Planification et décision chez les enseignants. *Revue française de*

pédagogie, *103*(1), 81-107. https://doi.org/10.3406/rfp.1993.1299

Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales*. https://shs.hal.science/halshs-01339474

Riutort, P. (2014). *Précis de sociologie*. P.U.F.

Rivière, V., & Cadet, L. (2009). *« Quand je serai enseignante pour de vrai ... » : D'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission en formation initiale à l'enseignement du FLE ?* (p. 39). L'Harmattan. https://shs.hal.science/halshs-00375234

Rivière, V., & Guichon, N. (2014). Construction de bilans rétroactifs par des apprentis tuteurs de langue en ligne : Régimes d'action et dynamiques sociocognitives. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, *56*, 118.

Robert, A. D. (2015). Introduction. La pensée critique des enseignants, une notion en débat inachevable. In B. Garnier (Éd.), *La pensée critique des enseignants : Éléments d'histoire et de théorisation* (p. 7-23). Presses universitaires de Rouen et du Havre. https://doi.org/10.4000/books.purh.3546

Rong, F. (s. d.). *L'éclectisme en milieu institutionnel chinois de français : Une option spontanée et naturelle, obligée et obligatoire, mais risquée à certains égards*.

S

Sardo-Brown, D. (1990). Experienced Teachers' Planning Practices : A US Survey. *Journal of Education for Teaching*, *16*(1), 57-71.

Sauvage-Luntadi, L., & Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au coeur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Revue Phronesis*, *1*(1), 102-117.

Sauvayre, R. (2013). *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*. Dunod.

Schmoll, P. (1996). *Production et interprétation du sens : La notion de contexte est-elle opératoire ?* https://doi.org/10.3406/scoli.1996.924

Schon, D. A. (1983). *Reflective Practitioner*. Basic Books.

Schütz, A. (1998). *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales* (M. Endress, Trans.). Paris : Méridiens Klincksieck.

Schwartz, O. (2011). La pénétration de la « culture psychologique de masse » dans un groupe

populaire : Paroles de conducteurs de bus. *Sociologie*, 2(4), 345-361. https://doi.org/10.3917/socio.024.0345

Sendan, F., & Roberts, J. (1998). Orhan : A case study in the development of a student teacher's personal theories. *Teachers and Teaching, 4*(2), 229-244. https://doi.org/10.1080/1354060980040203

Seguin, R. (1989). *L'élaboration des manuels scolaires : Guide méthodologique*. UNESCO, Division des sciences de l'éducation, contenus et méthodes.

Sensevy, G., & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique.* (p. 230). Presses Universitaires de Rennes. https://shs.hal.science/halshs-00856456

Shavelson, R. J. (1972). Some aspects of the correspondence between content structure and cognitive structure in physics instruction. *Journal of Educational Psychology, 63*(3), 225-234. https://doi.org/10.1037/h0032652

Shavelson, R. J., & Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior. *Review of Educational Research, 51*(4), 455-498. https://doi.org/10.2307/1170362

Shulman, L. S. (1986). Those Who Understand : A Conception of Teacher Knowledge. *American Educator, 10*(1).

Siegel, D. (2006). Quelles stratégies pour améliorer l'accompagnement du créateur d'entreprise ? *La Revue des Sciences de Gestion, 219*(3), 35-44. https://doi.org/10.3917/rsg.219.0035

Snow, R. E. (1972). *A model teacher training system: An overview* (Research and Development Memorandum 92). Stanford Center for Research and Development in Teaching.

T

Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien : Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Presses Université Laval.

Tellier, M. (2008). Dire avec des gestes. *Le Français dans le monde. Recherches et applications, 44,* 40-50.

Theureau, J. (2004). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail

de l'ergonomie de langue française. *Activités, 01*(2), Art. 2. https://doi.org/10.4000/activites.1219

Theureau, J. (2010). *La constitution de savoirs dans l'action*. https://doi.org/10.3406/intel.2010.1180

Tochon, F. (2000). Recherche sur la pensée des enseignants : Un paradigme à maturité. *Recherche sur la pensée des enseignants : un paradigme à maturité, 133*, 129-157.

Tochon, F. V., & Black, N. J. (2007). Narrative analysis of electronic portfolios : Preservice teachers' struggles in researching pedagogically appropriate technology integration. CALICO Monograph Series "Preparing and developing technology-proficient L2 teachers", 6, 295-320. *CALICO, 6*.

Tochon, F. V. (1993). *L'enseignante experte, l'enseignant expert*. Nathan pédagogie.

Tochon, F.V. (2014). Pour une formation réflexive dans l'enseignement des langues et des cultures. *Le Français dans le monde. Recherches et applications, n° 56,* p.102-117, bibliogr.

V

Vanhulle, S. (2013). Dialoguer avec le discours des professionnels en devenir. *Ikastaria. Cuadernos de educación, 19,* 37.

Vause, A. (2009). *Les croyances et connaissances des enseignants à propos de l'acte d'enseigner. Vers un cadre d'analyse*.

Vygotski, L. S. (1997). *Pensée et langage* (3e édition, traduction revue.). La Dispute : SNEDIT.

W

Wang, X. (2012). L'éducation « à deux voies » en Chine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 59,* Art. 59. https://doi.org/10.4000/ries.2271

Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : Une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciels. *Actes du Colloque Bilan et Prospectives de la Recherche Qualitative, 3*, 243-272.

Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation, 166,* Art. 166. https://doi.org/10.4000/rfp.1294

Wanlin, P., & Bodeux, C. (2006). Les processus de pensée des enseignants durant la planification et

l'implémentation de leur enseignement. In *Actes du colloque international de l'association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation*, Luxembourg.

Wanlin, P., & Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique, 6-1*, Art. 6-1. https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1287

Woods, D. (1996). *Teacher cognition in language teaching : Beliefs, decision-making, and classroom practice*. Cambridge [England] ; New York : Cambridge University Press. http://archive.org/details/teachercognition0000wood

Woods, D., & Knoerr, H. (2014). Repenser la pensée enseignante. *Le Français dans le monde. Recherches et applications, n° 56,* p.16-32, bibliogr.

X

Xing, K. (2004). Le système éducatif chinois. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, *35*, Art. 35. https://doi.org/10.4000/ries.1755

Xu, Y. (2020). *Histoire des méthodologies de l'enseignement du français en Chine (1850-2010)*. Foreign Language Teaching and Research Press.

Xue, L. (2016). *Aspects évolutifs de l'agir professoral dans le domaine de l'enseignement des langues : Une étude à travers les discours de verbalisation de six enseignants de français langue étrangère et de chinois langue étrangère* [These de doctorat, Sorbonne Paris Cité]. https://theses.fr/2016USPCA148

Y

Yildirim, A. (2003). Instructional Planning in a Centralized School System : Lessons of a Study Among Primary School Teachers in Turkey. *International Review of Education*, *49*(5), 525-543. https://doi.org/10.1023/A:1026361208399

Yinger, R. J. (1986). Examining thought in action : A theoretical and methodological critique of research on interactive teaching. *Teaching and Teacher Education*, *2*(3), 263-282. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(86)80007-5

Yun, B., & Tellier, M. (2022). Conception et contextualisation des manuels de FLE en milieu universitaire chinois. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, n° 72, 97-113.

Z

Zhuang, G., & Tang, C. (2015). Enseignement du français LV21 dans les établissements secondaires en Chine : État actuel et propositions. *Synergies Chine*, (10), 63-76.

ANNEXES

Annexe 1 Établissements secondaires chinois proposant des cours de français

Écoles secondaires de langues étrangères avec qualification pour recommandation [17]:

École de langues étrangères de Wuhan (武汉外国语学校)

École de langues étrangères de Nanjing (南京外国语学校)

École de langues étrangères de Tianjin affiliée à l'Université des Études Étrangères de Tianjin (天津外国语大学附属外国语学校)

École de langues étrangères de Shanghai affiliée à l'Université des Études Internationales de Shanghai (上海外国语大学附属外国语学校)

École de langues étrangères de Chongqing (重庆外国语学校)

École de langues étrangères de Jinan (济南外国语学校)

École de langues étrangères de Hangzhou (杭州外国语学校)

École de langues étrangères de Chengdu (成都外国语学校)

École de langues étrangères de Taiyuan (太原外国语学校)

École de langues étrangères de Shenzhen (深圳外国语学校)

École de langues étrangères de Shijiazhuang (石家庄外国语学校)

École de langues étrangères de Xiamen (厦门外国语学校)

École de langues étrangères de Guangzhou affiliée à l'Université des Études Étrangères du Guangdong (广外附设外语学校)

Sections pilotes de la langue française :

École affiliée à l'Université des Langues Étrangères de Pékin (北京外国语大学附属外国语学校)

Lycée n° 11 de Pékin (北京市十一学校)

[17] Il y au total 16 écoles pilotes de langues étrangères en Chine, parmi elles, 3 n'offrent pas de cours de français.

Lycée n° 21 de Pékin (北京第二十一中学)

Lycée Xinhua de Tianjin (天津新华中学)

École affiliée à l'Université des Langues Étrangères de Xi'an (西安外国语大学附属外国语学校)

École affiliée à l'Université des Langues Étrangères de Shanghai (上海外国语大学附属外国语学校).

Lycée Guangming de Shanghai (上海市光明中学).

École de langues étrangères de Nanjing (南京外国语学校).

Lycée de langues étrangères de Weifang (潍坊外国语学校)

Lycée de langues étrangères de Wuhan (武汉外国语学校).

Lycée affilié à l'Université du Sichuan (四川大学附属中学).

Écoles franco-chinoises (collaboration franco-chinoise) :

École expérimentale franco-chinoise de Pékin (北京中法实验学校)

Lycée affilié à l'Institut des langues étrangères de Pékin (北京第二外国语学院附属中学)

Lycée n° 101 de Pékin (北京一零一中石油分校)

École privée Huayuan de Shanghai (上海民办华远学校)

Lycée expérimental affilié à l'Université Normale du Sud de la Chine (华南师范大学附属中学南海实验高级中学)

Lycée des langues étrangères du Yunnan (云南外国语学校)

Français pour le Gaokao :

Lycée de langues étrangères de Xicheng, Pékin (北京西城外国语学校)

Lycée expérimental de langues étrangères de Haidian, Pékin (北京海淀外国语实验学校)

Lycée n° 11 de Pékin (北京市十一学校)

Lycée de langues étrangères de Fuzhou (福州外国语学校)

Lycée de langues étrangères n° 2 de Chongqing (重庆第二外国语学校)

Lycée de langues étrangères de Quanzhou (泉州外国语学校)

Collège de langues étrangères de Lanzhou (兰州外国语学校)

Lycée de langues étrangères de Lanzhou (兰州外国语高级中学)

Lycée de langues étrangères de Guangzhou (广州外国语学校)

École expérimentale affiliée à l'Université des langues étrangères de Guangzhou (广外实验中学)

Lycée de langues étrangères n° 2 de Shenzhen (深圳第二外国语学校)

Lycée de langues étrangères Jianwen de Shenzhen (深圳建文外国语学校)

Lycée de langues étrangères de Longhua, Shenzhen (深圳市龙华外国语高级中学).

Lycée de langues étrangères de Liupanshui (六盘水外国语学校).

Lycée affilié à l'Université des langues étrangères de Hebei (河北外国语学院附属中学).

Lycée expérimental de Qinhuangdao (秦皇岛市实验中学).

Lycée n° 3 de Handan (邯郸市第三中学)

Lycée de langues étrangères de Luoyang (洛阳外国语学校)

Lycée de langues étrangères n° 2 de Luoyang (洛阳第二外国语学校).

École de langues étrangères de Jiaozuo (焦作市外国语中学)

École de langues étrangères de Suzhou (苏州外国语学校)

Lycée n°19 de Wuhan (武汉十九中)

Lycée n°1 de la zone de développement économique de Wuhan (武汉经济开发区第一中学)

Premier lycée affilié à l'Université normale de Chine centrale (华中师范大学第一附属中学)

Lycée de langues étrangères de Yichang (宜昌外国语高中)

Lycée de Dangyang (湖北当阳中学)

École de langues étrangères de Changsha (长沙外国语学校)

École de langues étrangères Yingjia de Changchun (长春盈佳外国语学校)

Lycée expérimental de l'Université de Jinan (济南大学城实验高级中学)

École de langues étrangères de Heze (菏泽外国语学校)

Deuxième école de langues étrangères de Taiyuan (太原第二外国语学校)

Collège et lycée de langues étrangères de Ganquan, Shanghai (上海市甘泉外国语中学)

École de langues étrangères de Pudong affiliée à l'Université des Études internationales de Shanghai (上海外国语大学附属浦东外国语学校)

Lycée Guangming de Shanghai (上海市光明中学)

Lycée Xin Hua de Tianjin (天津市新华中学)

Lycée n°41 de Tianjin (天津市第四十一中学)

Lycée n°8 de Jinhua, Zhejiang (浙江金华八中)

École Jinwan du lycée expérimental du Guangdong, Zhuhai (珠海市广东实验中学金湾学校)

Lycée affilié à l'Université normale de Chine centrale, Dongguan (东莞市华中师大附属中学)

Lycée Guofei de Hohhot (呼和浩特市国飞中学)

Lycée Luodai de Chengdu (成都洛带中学)

École expérimentale de langues étrangères de Chengdu (成都实验外国语学校)

École de langues étrangères de Tanghu, Chengdu (成都棠湖外国语学校)

Lycée de Beijiao, district de Shunde, Foshan (佛山市顺德区北滘中学)

École de langues étrangères de Sanshui, affiliée à l'Université des Études étrangères de Pékin, Foshan (佛山市北外附校三水外国语学校)

<u>Français optionnel:</u>

Lycée affilié à l'Université de Wuhan (武汉大学附属中学)

Lycée expérimental de langues étrangères de Haidian, Pékin (北京海淀外国语实验学校)

École affiliée à l'Université des Langues Étrangères de Shanghai à Pudong (上海外国语大学附属浦东外国语学校)

Lycée n° 1 de Changsha (长沙市第一中学).

Lycée n° 11 de Changsha (长沙市十一中).

Lycée de langues étrangères de Changsha (长沙外国语学校).

Lycée de langues étrangères de Suzhou (苏州外国语学校)

Lycée n° 2 de Xi'an (西安第二外国语学校)

Lycée de langues étrangères de Zhendan, Shanghai (上海震旦外国语中学)

Collège de Guangming, Shanghai (上海光明初级中学)

Lycée de Chuansha, Shanghai (上海市川沙中学)

École privée affiliée à l'Université des Langues Étrangères de Shanghai, Minhang (上海外国语大学民办闵行外国语初级中学)

École expérimentale Huangpu affiliée à l'Université Jiao Tong de Shanghai (上海交通大学附属黄浦实验中学)

Lycée n° 11 de Pékin (北京市十一学校)

Lycée n° 11 de Future City, Pékin (北京十一未来城学校)

Lycée de langues étrangères de Qianmen, Pékin (北京前门外国语学校)

Lycée n° 21 de Pékin (北京第二十一中学)

Lycée n° 80 de Pékin (北京第八十中学)

Lycée Yihai de Pékin (北京市第八中学怡海分校)

Lycée expérimental de Tianfu, Sichuan (四川天府新区实外高级中学)

Lycée Wangfu de Wenjiang, Chengdu (成都市温江区王府外国语学校)

Lycée affilié à l'Université du Sichuan (四川大学附属中学)

Lycée Guanghua de Huanggang (黄冈大光华高级中学)

Lycée affilié à l'Université de Zhejiang (浙江大学附属中学)

Collège Xiushan de Wenzhou (温州市绣山中学)

Lycée Zhixin de Guangzhou (广州执信中学)

École affiliée à l'Université des Langues Étrangères de Shanghai à Sanya (上海外国语大学三亚附属中学)

Collège n° 25 de Yichang (宜昌第二十五中学)

Collège Yangguang 100 de Jinan (济南阳光 100 中学)

Lycée de langues étrangères de Weifang (潍坊外国语学校)

Collège Beijiao de Shunde, Foshan (佛山市顺德区北滘中学)

École privée affiliée à l'Université des Langues Étrangères de Pékin à Sanshui (佛山市北外附校三水外国语学校)

École expérimentale affiliée à l'Université Normale de Nanjing (南京师范大学附属实验学校)

Lycée de langues étrangères Lunhua, Changshu (常熟伦华外国语学校)

Français professionnel :

École de langues étrangères de commerce de Shanghai (上海市工商外国语学校)

École de services extérieurs de Pudong, Shanghai (上海市浦东外事服务学校)

Section professionnelle de l'Université des Langues Étrangères du Hunan (湖南外国语职业学院中职部)

Lycée de tourisme et de commerce de Guangzhou (广州市旅游商务职业学校)

École professionnelle de langues étrangères de Nanchong, Sichuan (四川省南充外国语中等专业学校)

École de services extérieurs de Ningbo (宁波外事学校)

Section secondaire de l'Université des Langues Étrangères de Hebei (河北外国语学院中专部)

École professionnelle de traduction de Shijiazhuang (石家庄外语翻译中等专业学校)

Centre d'éducation professionnelle n° 1 de Wuhan (武汉市第一职教中心)

École de commerce de Wuhan (武汉市供销商业学校)

École professionnelle de la diaspora chinoise de Wenzhou (温州华侨职业中等专业学校)

École d'art de Huangshi (黄石艺术学校)

Annexe 2 Convention de transcription [18]

E	élève(s)
P	professeur(e)
:	allongement de la syllabe
:::	les « : » sont répétés en fonction de la durée perçue de l'allongement
XXX	les segments inaudibles dont le nombre de syllabes est identifiable
(inaud.)	les segments inaudibles dont le nombre de syllabes n'est pas identifiable
-	amorce de mot
=	enchaînement immédiat
+	pause
++	pause plus longue
/	les montées intonatives sont notées par « / »
\	les chutes intonatives sont notées par « \ »
// et \\	les montées et chutes fortes
noms propres	ne pas mettre de majuscule à l'initiale des noms propres
orthographe	l'orthographe peut être adaptée en fonction des caractéristiques phoniques
(rire)	description d'une production vocale

[18] Cette convention est basée sur la Convention ICOR du laboratoire ICAR de l'Université Lyon 2.

Annexe 3 Trame d'entretien

Date de l'entretien prévu : décembre 2023 – janvier 2024

Lieu de l'entretien : à distance (via Zoom ou Tencent meeting)

Enquêtés : enseignants de français non natifs à l'école secondaire en Chine, où le français est considéré comme première ou deuxième langue étrangère.

Thèmes à aborder : parcours d'études ; stratégies d'apprentissage des langues ; type d'enseignement du français ; manuels et supports utilisés en classe ; habitus didactique ; contraintes administratives ; évaluation d'élèves ; motivation de l'apprentissage du français ; débouchés dans l'avenir ; projet professionnel

Consigne : Je me présente d'abord, je m'appelle Mengyu, je suis doctorant du LLL (Laboratoire Ligérien de Linguistique) à l'Université d'Orléans. La durée de cet entretien est de 30 minutes environ. Pour collecter un maximum d'informations, cet entretien va être enregistré, mais nous nous engageons à respecter votre anonymat. Vous pouvez nous partager tout ce qui vous passe par la tête, et vous ne serez pas jugé(e) en toute occasion.

Une liste de questions à poser :

1. Parcours d'études :

La première fois que vous avez eu contact avec le français, c'était à l'université, à l'école secondaire ou primaire ?

Vous apprenez l'anglais depuis quel âge ?

Vous avez passé l'épreuve du *Gaokao* en anglais ou en d'autres langues ?

Pourquoi vous avez choisi d'apprendre le français ?

Vous avez étudié ou voyagé dans les pays francophones ?

Vous avez fait votre master en Chine ou à l'étranger ?

2. Stratégies d'apprentissage des langues :

Quand vous étiez apprenant (e), comment appreniez-vous les langues étrangères ?

Vous avez suivi les cours particuliers à domicile ou en agence pour vous vous perfectionner en langue ?

Les professeurs de langue (natifs et non natifs) utilisaient quelles méthodes ?

Comment faisiez-vous pour pratiquer l'oral ?

A part les manuels, est-ce que vous lisiez, écoutiez de la radio ou regardiez la télé en langue étrangère ?

3. Type d'enseignement du français :

L'établissement scolaire où tu travailles, il s'agit de quel type d'enseignement du français ? (français de *Gaokao*, français optionel ou professionnel)

Les élèves vont passer le *Gaokao* en français ?

Ils apprennent le français depuis le collège ou le lycée ?

La première promotion des élèves date de quelle année ?

Combien d'élèves y a-t-il dans une classe ?

Avant de devenir professeur, vous avez déjà passé la qualification ?

4. Manuels et supports utilisés en classe :

Vous avez choisi quel manuel pour le cours de français ?

Pourquoi vous avez fait ce choix ? Est-ce que le service administratif vous impose ce manuel ?

Est-ce que vous connaissez des manuels pour les adolescents sur le marché chinois ?

D'après vous, le manuel pour les ados est nécessaire pour enseigner le FLE dans le secondaire ?

Comment faites-vous en général pour préparer un cours ?

A part les manuels scolaires, est-ce que vous utilisez souvent d'autres ressources écrites ou orales dans votre cours ? Comment

vous les avez trouvées ? Si non, pourquoi ? Le manuel vous paraît complet et suffisant ? Ou vous manquez de temps ?

Est-ce que vous avez lu le référentiel national sur l'enseignement du français au lycée ? Qu'en pensez-vous ?

5. Habitus didactique :

Pour vous, quel est le rapport entre l'oral et l'écrit ?

Quand vous donnez un cours, qu'est-ce qui est le plus important ?

La grammaire, le vocabulaire, la culture… ?

Vous privilégiez quelle méthode d'enseignement dans votre cours ?

Suivez-vous la formation chaque année ? Si oui, c'est quel établissement qui organise ?

Pourriez-vous me décrire les étapes que vous suivez généralement pour commencer une nouvelle leçon ?

Est-ce que vous avez rencontré des difficultés dans votre travail ?

Comment avez-vous réagi pour les surmonter ?

6. Contraintes administratives :

Si vous n'avez pas de cours, vous pouvez rentrer chez vous ou vous devez rester dans le bureau ?

Est-ce que le service administratif vous évalue à la fin de l'année ?

Quels sont leurs critères ?

Est-ce que vous avez la liberté de choisir le manuel ou les supports pédagogiques ?

7. Évaluation d'élèves :

Combien d'examens y a-t-il par semestre ?

Comment on évalue les élèves ? Il s'agit d'un examen à l'écrit ? Y a-t-il un exposé à l'oral aussi ?

8. Motivation de l'apprentissage du français :

Pourquoi les élèves choisissent d'apprendre le français ? Par nécessité, curiosité ou ils ont de mauvaises notes en anglais ?

Ils continueront leurs études à l'université en Chine ou dans les pays francophones ?

9. Projet professionnel

Êtes-vous satisfait(e) de votre travail ?

Vous avez envie de faire du doctorat dans l'avenir ?

Est-ce que vous avez des soucis professionnels pour l'avenir ?

Annexe 4 Transcription et traduction des entretiens

Entretien avec Paloma

Date : le 26/01/2024

Durée : 1 h 6 min

采访者 enquêteur 01:06

我的博士论文研究的是咱们中学的法语教学，所以当时就麻烦你跟几个老师给我发了一些课堂的视频。

Ma thèse de doctorat porte sur l'enseignement du français dans nos collèges et lycées, donc à ce moment-là, j'ai demandé à vous et à quelques autres professeurs de m'envoyer des vidéos de cours.

受访教师 enseignante enquêtée 01:22
课堂的视频给你们论文科研提供点依据，以后咱们还是经常合作。

Les vidéos de cours fournissent une base pour la recherche de votre thèse. Espérons que nous continuerons à collaborer régulièrement à l'avenir.

采访者 enquêteur 01:31
后面等我回去了，肯定是会合作的。采访之前先讲一下我这次采访的这个主题，是关于中国的中学法语教学这一块，然后不管是你之前给我的录音视频也好，还是今天咱们的谈话都是以一个匿名的方式，虽然会全程录音录像，但是如果提到比如说人名字或者说学校的名字等等，我都会做匿名化的处理。我有几个主题的东西想问一下你，首先，你是在大学的时候才开始学法语吗？

Quand je rentrerai, nous collaborerons certainement. Avant de commencer l'entretien, permettez-moi de présenter le sujet de cet entretien, qui concerne l'enseignement du français dans les collèges et lycées chinois. Que ce soient les enregistrements vidéo que vous m'avez envoyés auparavant ou notre conversation d'aujourd'hui, tout sera traité de manière anonyme. Bien que l'entretien soit entièrement enregistré et filmé, si des noms de personnes ou d'écoles sont mentionnés, je les anonymiserai. J'ai quelques sujets à aborder avec vous. Tout d'abord, avez-vous commencé à apprendre le français à l'université ?

受访教师 enseignante enquêtée 02:29
我是在大一的时候才开始接触法语。

J'ai commencé à apprendre le français en première année d'université.

采访者 enquêteur 02:32
也就是说在之前中学阶段的时候并没有接触过就是除英语之外的外语。

Cela signifie donc que pendant ta période au collège et au lycée, tu n’as pas appris de langue étrangère autre que l'anglais ?

受访教师 enseignante enquêtée 02:41
对，大一开始的。

Oui, j'ai commencé en première année d'université.

采访者 enquêteur 02:42
你英语是从什么时候开始学的？

À partir de quand as-tu commencé à apprendre l'anglais ?

受访教师 enseignante enquêtée 02:46
我英语是从初一开始学的，从初 13 年高中 3 年就 6 年，然后在高中的时候英语成绩还是比较理想的，150 分的题那时候能考到 140，所以当时就想着在英语之外再主攻另外一个外语，在大学期间就选了一个法语，然后那时候好像想着法语可以可能比较小众一点，从就业角度来说也可能比英语稍稍微会容易一点，就这样考虑就选择法语了。

J'ai commencé à apprendre l'anglais en première année de collège. J'ai appris l'anglais pendant trois ans au collège et trois ans au lycée, donc en tout six ans. Mes résultats en anglais étaient assez satisfaisants au lycée ; sur une épreuve de 150 points, j'obtenais 140 points. Donc, à ce moment-là, j'ai pensé qu'en plus de l'anglais, je devais me concentrer sur une autre langue étrangère. J'ai choisi le français à l'université, pensant que le français, étant peut-être moins courant, pourrait offrir des perspectives professionnelles légèrement meilleures que l'anglais. C'est ainsi que j'ai décidé d'apprendre le français.

采访者 enquêteur 03:16
因为咱们那个年代的话，大部分的学校还基本上是只有英语，如果说我们不是在那种北上广深的大城市的那种外国语中学的话，一般还是很难接触到除英语之外的第二外语。

À notre époque, la plupart des écoles n'enseignaient que l'anglais. Si nous n'étions pas dans une école de langues étrangères dans une grande ville comme Pékin, Shanghai, Guangzhou ou Shenzhen, il était généralement difficile d'apprendre une deuxième langue étrangère en plus de l'anglais.

受访教师 enseignante enquêtée 03:33
对，所以还是那几年，像我们是 2005 年入校的，相对来说还比较小众。学的人也比较少，还感觉比较新奇一些。

Oui, donc à cette époque-là, comme nous avons commencé en 2005, c'était encore assez marginal. Il y avait peu de personnes qui apprenaient le français, donc c'était encore assez nouveau et intriguant.

采访者 enquêteur 03:44
对，所以这就是你为什么当初在大学选了法语，没有去继续英语，选择了一门新的语言。好，你大学毕业以后工作的话，第一个是去到哪里？我印象中好像你开始的时候是在其他地方工作。

Oui, c'est pour ça que tu as choisi le français à l'université au lieu de continuer avec l'anglais, tu as choisi une nouvelle langue. Bien, après avoir obtenu ton diplôme universitaire, où as-tu travaillé en premier ? Il me semble que tu as d'abord travaillé ailleurs.

受访教师 enseignante enquêtée 04:12
对，我大四的时候，我在 XX 学院，给他们大三的带法语二外，带了一学期，当时考虑是要留校的，但是当时带了一学期以后，毕业的时候留校处境是比较尴尬的，因为那个时候刚开始我前几届有学长学姐留在这个学院，但到我那一届，好像教育厅说要把门槛卡到硕士了，所以人家院长也就没办法答复我，说让我等通知。反正是结果他是不明了的，当时他也没有给我一个准话，我也没敢等，我就又签到了一个水电公司，它是一个工程项目，我就到阿尔及利亚做工程翻译，做了大概国内国外总共两年，然后从事的中学法语教师的工作。

Oui, pendant ma quatrième année d'université, j'ai enseigné le français comme deuxième langue aux étudiants de troisième année à l'Académie XX pendant un semestre. À ce moment-là, je pensais rester à l'université, mais la situation était compliquée à la fin de l'année scolaire. Mes prédécesseurs avaient pu rester, mais pour ma promotion, le ministère de l'Éducation avait décidé de relever les critères au niveau master. Donc, le doyen ne pouvait pas me donner de réponse claire et m'a demandé d'attendre une notification. Comme il n'y avait aucune certitude, je n'ai pas attendu et j'ai signé un contrat avec une entreprise de construction hydraulique. J'ai travaillé comme traducteur de projet en Algérie pendant environ deux ans, en alternance entre la Chine et l'étranger, avant de me tourner vers l'enseignement du français au collège.

采访者 enquêteur 05:09
回国后到现在的学校来应聘，然后当了一名中学老师。在进入中学的时候应该还没有教师资格证，是进来了以后再考的。

Après ton retour en Chine, tu as postulé ton poste actuel et tu es devenu professeur de collège. Quand tu es entré dans le collège, tu n'avais pas encore de certificat d'enseignant, tu l'as passé après avoir commencé à travailler.

受访教师 enseignante enquêtée 05:26
我想想，对。我是去了学校以后，然后学校说有教师资格证的要求，我就赶快备考，第一年就考到教师资格证了。

Laisse-moi réfléchir, oui. Je suis allée à l'école, et l'école m'a dit qu'il fallait avoir un certificat d'enseignant. Alors, je me suis préparé et j'ai passé l'examen la première année.

采访者 enquêteur 05:38

在中学或者小学或者说整个学生阶段，你是怎么样去学外语的，不管是学英语还是学其他的语言，你是用一个什么样的方法。

Comment as-tu appris les langues étrangères, que ce soit l'anglais ou une autre langue, pendant tes études au collège et au lycée ? Quelle méthode utilisais-tu ?

受访教师 enseignante enquêtée 06:01

我感觉那时候好像也没有特别像初中和高中学英语的时候，就感觉相对来说比较应试，而且那时候感觉这种学习的自主性或者学习的压力好像没有现在小孩子这么压力这么大，感觉那时候学英语就是跟着老师的教学主线一步步考上大学，然后接触一门新的外语的时候，在老师的课堂上也是跟着老师走完了可能多一半，自己可能在上到高阶段以后有一个自主学习的这种习惯了，也会去图书馆，也会跟外教去交流，然后再会欣赏一些法国的电影歌曲。

Je pense qu'à cette époque, apprendre l'anglais au collège et au lycée était plutôt axé sur les examens. La pression et l'autonomie d'apprentissage n'étaient pas aussi grandes qu'aujourd'hui. Nous suivions le programme du professeur étape par étape pour réussir les examens d'entrée à l'université. Quand j'ai commencé à apprendre une nouvelle langue à l'université, j'ai suivi les cours du professeur pour la plupart du temps, mais j'ai aussi développé une habitude d'apprentissage autonome à un niveau plus avancé. J'allais à la bibliothèque, je communiquais avec des enseignants étrangers, et j'appréciais les films et chansons français.

采访者 enquêteur 06:49

所谓的主线是跟着老师去上精读课，然后老师会带着去阅读文章，然后阅读、语法？

Quand tu dis suivre le programme principal, cela signifie suivre les cours de lecture intensive, où le professeur nous faisait lire des articles, puis travailler sur la lecture et la grammaire ?

受访教师 enseignante enquêtée 07:03

听力、基础法语阶段都会跟着老师学。

Pour l'écoute et l'apprentissage du français de base, on suivait les cours avec les professeurs.

采访者 enquêteur 07:05

然后自己的话会听歌或者看电影，或者是阅读原文小说之类的方法来提高自己的语言。你现在比如说在课堂上教学的时候，是更倾向于传统的我们的语法教学，这种精读课的那种模式，还是说你会结合你自己学法语的一个情况来做一个改善？

Ensuite, pour s'améliorer, j'écoutais de la musique, regardais des films ou lisais des romans originaux. Par exemple, en enseignant en classe maintenant, est-ce que tu préfères une méthode traditionnelle axée sur la grammaire,

comme les cours de lecture approfondie, ou est-ce que tu adaptes en fonction de ta propre expérience d'apprentissage du français ?

受访教师 enseignante enquêtée 07:31
因为我们当时学的时候已经是大学了，自主性、理解力、约束性会比较好一点，现在我教的学生他是从 12 岁、13 岁 14 岁的孩子，是初中段的孩子，年龄比较小，然后我们每节课也只有 40 分钟，你想要抓住他们的注意力，肯定跟当时自个的学习方法是有所不同。我们在做课程设计的时候，你要涉及到很多的活动，通过情境教学，然后把我们这节课的主题穿插到里面，如果说让他们按照以前的那种学习方法，我们当时大学的学习方法肯定是实现不了的，孩子的注意力估计也就只有个 20 分钟，所以我们一方面是设计活动，一方面是讲练结合，不能像大学那样去教他们。

Parce qu'à notre époque, on était à l'université, on avait plus d'autonomie, de compréhension et de discipline. Maintenant, j'enseigne à des élèves de 12, 13, 14 ans, des collégiens, donc plus jeunes. Chaque cours ne dure que 40 minutes, et capter leur attention est différent de notre méthode universitaire. En concevant les cours, il faut inclure beaucoup d'activités et utiliser des situations pédagogiques pour intégrer le thème du cours. Si on utilisait notre ancienne méthode universitaire, ça ne fonctionnerait pas. Leur attention ne dure qu'une vingtaine de minutes, donc on doit concevoir des activités et combiner théorie et pratique, ce n'est pas comme à l'université.

采访者 enquêteur 08:28
对，我在看你的录课的时候，也发现你用到的很多这种游戏的方式，让他们动起来，比如说讲方位介词。

Oui, en regardant tes cours enregistrés, j'ai remarqué que tu utilises beaucoup de jeux pour les faire bouger, par exemple en enseignant les prépositions de lieu.

受访教师 enseignante enquêtée 08:47

是的，那个时候就会让学生去准备一些盒子，这些东西都是他们自己准备的。老师也会准备一些，但是更多的是学生去准备。

Oui, à ce moment-là, les élèves préparent des boîtes et autres matériels eux-mêmes. Le professeur prépare aussi des choses, mais les élèves participent beaucoup.

采访者 enquêteur 08:52
你在准备这些课件或者说材料的时候，一般能花多长时间？像这种好像也不是一下就能完成的。

En préparant ces cours ou ces matériels, combien de temps cela te prend-il en général ? Ça ne doit pas être facile à faire en un coup.

受访教师 enseignante enquêtée 09:04
对，这个是因为那个是一个跟另一个学校的，我当时跟另外一个老师是两校的一个同课异构，就是同样

的一个课程，我去设计，上一次，他去设计，再上一次，然后从中我们去探讨去教研，然后看谁的哪个方法更好。然后我们怎样去借鉴取长补短，这样子会进行一个同课异构的教研活动。这样是一个赛课活动，我可能整个连设计连准备 PPT，总共需要两天的时间准备。

Oui, car c'était un projet avec une autre école. Un autre enseignant et moi travaillions sur un même cours mais avec des approches différentes, en alternant les conceptions de cours, et nous en discutions pour améliorer nos méthodes respectives. Pour ce projet, entre la conception et la préparation du PPT, il fallait environ deux jours.

采访者 enquêteur 09:46

能看出来还是花了很多的心思。然后我看你录课中也会让学生不断的去重复那些句子，去重复的练习，是不是这种？

On voit que tu y mets beaucoup d'efforts. J'ai aussi remarqué que tu fais souvent répéter les phrases aux élèves, c'est ça ?

受访教师 enseignante enquêtée 09:53
这个是很必要的，老教师反复的去领读，学生们跟读，因为你指望他们听上一遍就会，那是实现不了的，得反复强化的一个过程。要把它不断的去练习，然后课堂上跟着去大声的朗读，然后才能实现就是说对这个东西的理解和一个应用。

Oui, c'est nécessaire. Le professeur lit à haute voix et les élèves répètent. On ne peut pas s'attendre à ce qu'ils comprennent tout en une seule écoute, il faut répéter plusieurs fois pour renforcer leur compréhension et leur application.

采访者 enquêteur 10:22

这是你在教授比如口语这方面的话，也会常用的一个方法吗？还是你有没有其他的方法？

C'est une méthode que tu utilises souvent pour enseigner l'expression orale ? As-tu d'autres méthodes ?

受访教师 enseignante enquêtée 10:32
口语这块这是比较常用的一个方法，除此之外可能就是在上早读的时候会让同学们去听课文的录音，其实咱们教授的话肯定老师的口音还是挺重的，没有像人家法国人的原声那么标准，所以在早读的时候，更多的会让孩子们听，一遍一遍去播放录音。

Oui, pour l'oral, c'est une méthode courante. En plus, pendant les lectures matinales, on fait écouter aux élèves des enregistrements des textes. Leurs professeurs n'ont pas un accent aussi parfait que les natifs français, donc écouter les enregistrements authentiques est important.

采访者 enquêteur 10:57
对，我看你课堂上有时候比如说你会说一遍法语，然后有时候也会中文翻译一下。

J'ai vu que parfois, en classe, tu expliques en français et parfois tu traduis en chinois.

受访教师 enseignante enquêtée 11:08
因为当时他们是初一的孩子会这样子，如果上到初二的话，可能包括老师还有孩子们希望能能够更多的是纯法语教学了。在这个班里，我的学生学法语的时间不长，很多人还没有掌握正确的发音。因此，即使是一个简单的句子，也需要和他们反复练习。这在一定程度上减少了课堂上的真实互动，但他们因此能够真正学习词汇，并显著提高发音。

Oui, c'est pour les élèves de première année. En deuxième année, nous essayons d'enseigner davantage en français uniquement. Dans cette classe, mes élèves n'étudient le français que depuis peu de temps et beaucoup d'entre eux n'ont pas encore une prononciation très correcte. Donc, même une simple phrase nécessite de la répéter encore et encore avec eux. Cela réduit un peu les interactions authentiques en classe, mais ils peuvent ainsi vraiment apprendre du vocabulaire et améliorer considérablement leur prononciation.

采访者 enquêteur 11:29
对，还有一个点的话我发现蛮有意思的，你在课堂中间有一段穿插到了兰州创建文明卫生城市的事情，这个是目前学校规定要做的一个东西吗。

Un point intéressant que j'ai remarqué, c'est que tu intègres des sujets comme la création de villes propres et civilisées à Lanzhou dans tes cours. Est-ce une exigence scolaire actuelle ?

受访教师 enseignante enquêtée 11:35
因为从前几年开始，教育部这块提到要把思政教学融入课堂，所以也不是说限定说我们每节课都要生搬硬套进去一个思想政治的这样一个主题，但是如果说我们刚好能找到一个契合点，这个就要在我们的语言常规教学的基础上，给孩子们做思政教育，要提高他们比如说守文明懂礼仪，然后提高作为中华人民共和国国民的一个自信心，或者是作为中法交流，文化传播的一个小使者等等的不同的角度，都会有这种思政的一个东西穿插进去。

Depuis quelques années, le ministère de l'Éducation insiste sur l'intégration de l'enseignement moral et civique dans les cours. Ce n'est pas obligatoire à chaque cours, mais quand on trouve un bon point d'intégration, on le fait. On enseigne aux élèves à être polis, à avoir confiance en eux en tant que citoyens chinois et en tant qu'ambassadeurs culturels dans les échanges franco-chinois.

采访者 enquêteur 12:23
我看也跟课堂结合的比较好，就是说我正好这个主题讲到类似的东西了，然后我就穿插进去讲一点课程思政的内容。我以为这个东西目前是在大学推广，原来在中学，现在也在推广，因为我们在大学的话也会要求所有的老师，不管你是上阅读还是上听力，还是上任何的课程，都必须得有这种课程思政的内容。

Je vois que tu intègres bien ces sujets aux cours quand le thème s'y prête. Je pensais que c'était réservé aux universités, mais cela se fait aussi dans les collèges. À l'université, tous les enseignants doivent intégrer ce contenu dans leurs cours.

受访教师 enseignante enquêtée 12:56
我不知道幼儿园有没有，可能还实现不了，可能从小学到大学，现在都要进行思政教育。

Je ne sais pas si cela se fait en maternelle, peut-être pas encore. Mais de l'école primaire à l'université, on intègre maintenant l'enseignement moral et civique.

采访者 enquêteur 13:09
这个课堂我看用的教材是不是还是我们之前的马晓红的那本书呢？还是现在目前有转变用到了« Le Nouveau Taxi »。

Les manuels que tu utilises sont-ils toujours ceux de Ma Xiaohong ou bien avez-vous adopté « Le Nouveau Taxi » ?

受访教师 enseignante enquêtée 13:19

我们学校是从 11 年开始有法语课程的，然后我们从 14 年应该就已经用了 Le Nouveau Taxi 了。旧的那套小书我们只用了一届，然后他新版的大开本书我们也没有用过。

Notre école propose des cours de français depuis 2011, et depuis 2014, nous utilisons « Le Nouveau Taxi ». Nous n'avons utilisé les anciens manuels qu'une fois.

采访者 enquêteur 13:43
因为大书也是一个不全的状态，因为它只有前两本是更新的，后面又没有更新，所以它确实应用起来会有一些麻烦，因为你用完两本以后又得换到第三本小书。

Les anciens manuels étaient incomplets, avec seulement les deux premiers volumes mis à jour. Utiliser le « Le Nouveau Taxi » est plus cohérent.

受访教师 enseignante enquêtée 14:01
而且我感觉整体来说，Le Nouveau Taxi 从教学设计，包括它的配套应用的学生用书，教师用书，包括现在配套的练习册，同步语法手册，它是比较全面的，而且就学生用书这一块来说，我感觉它设计的是比较有趣的，介绍了很多法国的风土人情，日常的这种习惯，就感觉比咱们中国老师编出来的书还是会更加适合学外语。

Oui, « Le Nouveau Taxi » est plus complet avec des livres pour les élèves, les enseignants, des cahiers d'exercices, et des manuels de grammaire. Les livres sont intéressants et bien conçus, ils introduisent beaucoup de culture française et d'habitudes quotidiennes, ce qui est mieux pour apprendre une langue étrangère.

采访者 enquêteur 15:06

我之前有参加过中学的一个培训，好像让我们看了一个片段，选了那么一单元，然后它的编法我感觉有点像大学的 En route 这本教材的那种感觉。

Lors d'une formation au collège, on nous a montré des extraits d'un manuel similaire à celui de l'université « En route ».

受访教师 enseignante enquêtée 15:22
是，因为都是中国人编的。

Oui, ils sont tous conçus par des Chinois.

采访者 enquêteur 15:27
对。

Oui.

受访教师 enseignante enquêtée 15:35
我是感觉学外语还是这本 Le Nouveau Taxi 比较好，但是咱们国内的情况你现在是清楚的，尤其是去年毒教材的新闻出现的时候，意识形态的问题，就想着咱们小孩子阶段学的教材，必须是本国人编写的。

Je trouve que « Le Nouveau Taxi » est meilleur pour apprendre une langue étrangère. Mais avec les récents scandales des manuels en Chine, il y a une pression pour que les manuels soient conçus localement.

采访者 enquêteur 15:53
你说的那个新闻是不是插画的那个事情。

Tu fais référence aux scandales des illustrations ?

受访教师 enseignante enquêtée 16:17
是的。教育部从上到下高层的一个一个决策。所以学校现在要求对教材这块还是要严把关。

Oui, c'est une décision de haut niveau du ministère de l'Éducation. Les écoles doivent maintenant être très strictes sur le contenu des manuels.

采访者 enquêteur 16:20
因为 Le Nouveau Taxi 是原版教材，而且它其实也不是针对中学生的，我感觉它初始阶段应该是针对成人的，并不是针对咱们中学生的。你在使用的过程中有没有发现不太适应中学生的地方，还是说它完全可以适应于你的课堂需求？

« Le Nouveau Taxi » est un manuel original, et il n'est pas destiné aux collégiens. As-tu trouvé des difficultés à l'adapter à tes élèves ?

受访教师 enseignante enquêtée 16:52
初学阶段前几课，如果你给初一的十一二岁的孩子去引入去初学的时候可能会有点难，但是我感觉当孩子们上了大概半学期上到第五课的时候，就能够适应了，从每课的词汇量，到授课模式，都能够适应了。

Les premières leçons peuvent être difficiles pour des élèves de 11-12 ans, mais après un semestre, ils s'adaptent bien au vocabulaire et au mode d'enseignement.

采访者 enquêteur 17:15
那之后的话像等到他们进到高中阶段的时候，还是会继续用这个教材吗？还是会换其他教材。

Quand ils arrivent au lycée, continuent-ils avec ce manuel ou changent-ils ?

受访教师 enseignante enquêtée 17:25
我们在初中阶段基本上是把 Le Nouveau Taxi 1,2 学完，在高中会把它的第三册学完，之后以后他们会用到 En Route，还有他们自己找的题就是备考的一个阶段。对。他们会用不同教材去做配合使用。

Au collège, nous couvrons les tomes 1 et 2, et au lycée, le tome 3. Ensuite, ils utilisent « En Route » et d'autres supports pour se préparer aux examens.

采访者 enquêteur 17:46
所以说咱们其实虽然说只是初中阶段三年，但是咱们的孩子还是为了法语作为高考在应试准备。

Bien que ce ne soit que trois ans de collège, les élèves se préparent pour le Gaokao en français.

受访教师 enseignante enquêtée 17:57
对，然后基本上希望孩子们能够达到一个 A2 的程度，在初中毕业以后。

Oui, nous espérons qu'ils atteindront le niveau A2 à la fin du collège.

采访者 enquêteur 18:02
他们有一些去考过这种 DELF 考试吗？

Certains passent-ils le DELF ?

受访教师 enseignante enquêtée 18:07
也有考过，个别孩子会去西安考，因为比较麻烦的是我们也是提倡孩子们去考，但是兰州没有考点，最近的话可能要去西安考，也有好几个孩子考过的，但是大规模的没有。

Oui, certains vont à Xi'an pour passer le DELF, car il n'y a pas de centre d'examen à Lanzhou. On espère que nos élèves pourront atteindre le niveau A2 du DELF après trois ans d’études au collège, mais l’école ne nous a rien fourni.

采访者 enquêteur 18:24
对，这个好像是有认证的学校才可以自主组织考试。

Il faut être un établissement agréé pour organiser ces examens.

受访教师 enseignante enquêtée 18:32
我们还不具备资质。

Oui, nous n'avons pas encore cette qualification.

受访教师 enseignante enquêtée 18:47
再一个因为西安跟兰州也很近的，觉得可能我们比较去的话也很方便，它可能有这个区域化管理的考量。

Xi'an est proche de Lanzhou, donc c'est pratique. Il y a peut-être une gestion régionale des examens.

采访者 enquêteur 18:57
因为现在有高铁比以前可能更方便一些。那么现在咱们的学生的话是从初一开始学法语，那么他英语是在初一阶段也要再学吗？还是？

Avec le train à grande vitesse, c'est plus pratique. Les élèves commencent à apprendre le français en première année de collège. Étudient-ils aussi l'anglais ?

受访教师 enseignante enquêtée 19:15
对也在学，你比如说我们从初一开始一周的课时设计，每 1 个课时 40 分钟，然后我们的法语会有 7 节课，英语有 5 节课，初二法语也是 7 节课，英语是 5 节课，到初三的话法语会提高成 8 节课，英语会成 4 节课这样子。

Oui, dès la première année, ils ont 7 cours de français et 5 cours d'anglais par semaine. En deuxième année, c'est pareil. En troisième année, le français passe à 8 cours et l'anglais à 4 cours par semaine.

采访者 enquêteur 19:34
也就是说英语的课时是在逐渐递减的。

Donc, les heures d'anglais diminuent progressivement.

受访教师 enseignante enquêtée 19:40
对，因为我们的理念还是想着把我们这边的初中法语学生，因为我们学校有德、法、日、俄 4 个语种都像这样往外国语高中推送，是整班推送的一个理念，这只是个愿景，但是在实际操作的过程当中，还有很大一部分学生是考不上这所高中的。当然也有好一点的同学，人家是想考更好的高中。

Oui, notre mission est d’envoyer tous nos élèves au lycée de langues étrangères, on a l’allemand, le français, le japonais et le russe, on souhaite qu’ils puissent être tous admis, mais dans la réalité, un grand nombre d’élèves sont incapables de passer le concours. Bien sûr, on a aussi des élèves excellents, mais ils veulent entrer aux meilleurs lycées de la ville tels que XX et XX.

采访者 enquêteur 20:03
是的。

Oui.

受访教师 enseignante enquêtée 20:30
我不知道你还记得不，那时候初中的学生往外国语高中考，他会有降 50 分的优惠政策。

Te souviens-tu que les élèves de collège bénéficiaient d'une réduction de 50 points pour entrer dans les lycées de langues étrangères ?

采访者 enquêteur 20:39
对，以前是有的。

Oui, je m'en souviens.

受访教师 enseignante enquêtée 20:42
降 50 分，直接是给你减 50 分，然后录取线你就可以进去了，但是我们现在整班推送为了促进多语种教学的发展，这 4 个班语种班的孩子，你要考外高就给你外高的录取分数线减 50 分，你要能够得上你就上。但是你要不考外高，因为你当时进我们初中的时候，你择校进来的，全市其他其他小学升中学的孩子都是按照片区统一划拨的，来我们这个学校的孩子是考进来的，就是全市的学生你都可以考进来，也就相当于一个自主择校。基本上达成了一个不成文的协议，就是你考外国语高中就给你减 50，但你不考外高，你考其他英语学校，你就不占统配资格。

Réduire de 50 points, cela signifie qu'on te soustrait 50 points, et alors tu peux atteindre le seuil d'admission. Mais nous, dans notre école, pour promouvoir l'enseignement plurilingue, nous avons mis en place une règle pour ces quatre classes de langues. Si tu veux entrer au lycée de langues étrangères, on te réduit 50 points de ton score d'admission, et si tu peux atteindre ce seuil, tu peux y entrer. Cependant, si tu ne choisis pas le lycée de langues étrangères et que tu choisis une autre école d'anglais, tu n'auras pas le droit à cette réduction, car tu as été admis en sélection quand tu es entré au collège. Les autres élèves de la ville sont affectés selon leur quartier, mais les élèves de notre école sont admis sur concours, donc c'est une forme d'admission autonome. En gros, il y a un accord non écrit : si tu choisis le lycée de langues étrangères, on te réduit 50 points, mais si tu ne le fais pas, tu n'auras pas cette réduction.

采访者 enquêteur 21:34
原来是这个意思。

Ah, c'est ce que ça signifie.

采访者 enquêteur 21:40
考其他学校的孩子, 现在还是有吗?

Est-ce qu'il y a encore des élèves qui choisissent d'autres écoles ?

受访教师 enseignante enquêtée 21:45
一种是特别强一点的孩子，他觉得我可以自个裸分考，我就不占你统配。其实现在统配对每一个中考的学生挺重要的，因为统配要占到整个升学率的 75%~80%，而且还在逐年提高，你如果说不占统配，只是靠自个的一己之力去考一个省级省级示范性高中是比较困难的，但也有班上可能也就凤毛麟角，有这么几个孩子是想通过自个的努力考，也不想去外国语高中。

Certains élèves très forts peuvent réussir sans la réduction et ne comptent pas sur cette allocation. En fait, cette allocation est importante pour chaque élève passant l'examen d'entrée au lycée, car elle représente 75% à 80% du taux de réussite, et ce taux augmente chaque année. Si tu ne comptes pas sur cette allocation et relies uniquement sur tes capacités pour entrer dans un lycée d'élite provincial, c'est plus difficile. Mais il y a quelques rares élèves qui veulent réussir par eux-mêmes et ne souhaitent pas aller au lycée de langues étrangères.

采访者 enquêteur 22:24
咱们现在一个班有多少个学生？从初一开始。

Combien d'élèves y a-t-il dans une classe depuis la première année de collège ?

受访教师 enseignante enquêtée 22:28
我们一个班有 50 个学生。

Nous avons 50 élèves par classe.

采访者 enquêteur 22:30
就是光学法语的就有 50 个吗还是?

Il y a 50 élèves uniquement pour la classe de français ?

受访教师 enseignante enquêtée 22:33
对，我们一般是德语是 1 班，法语是 2 班，然后日语 3 班，俄语 4 班，这 4 个称之为小语种班，每 1 个语种班基本上有 50 个，孩子四五 200 人，200 人是教育局给我们的自主招生人数。

Oui, généralement, la classe d'allemand est la classe A, la classe de français est la classe B, la classe de japonais est la classe C, et la classe de russe est la classe D. Ces quatre classes sont appelées les classes de langues vivantes étrangères minoritaires, et chaque classe compte environ 50 élèves. Au total, il y a environ 200 élèves, c'est le nombre d'élèves que nous pouvons recruter de manière autonome selon l'éducation nationale.

采访者 enquêteur 22:50
然后这 200 个学生大概如果现在的政策来说，应该有很大一部分的学生都能最后进入到外国语高中。

Donc, parmi ces 200 élèves, avec la politique actuelle, une grande partie d'entre eux peuvent entrer au lycée de langues étrangères ?

受访教师 enseignante enquêtée 23:03
还是比较少，其实他们很多孩子进我们学校，他不是奔着多学一门语言来的，更多的孩子是择校来的，为什么？因为他对口的中学不是很理想，尤其是我们这边的穆斯林回民小孩，对口的公立中学只有一个，不是很好。他想避开这所初中，想来到我们外国语初中，所以他就这样择校来了。另一方面，他们的家长的意识，家庭的背景，经济状况都不能支撑孩子说像沿海城市那么发达，家长有个很好的一个孩子的人生规划，我怎样去学对未来有利。他就是先为了择校，学着学着在这个过程当中，你学两门外语肯定比只学一门英语要难得多，孩子也想放弃了，家长也可能不像当初那么坚持了。再一个他觉得学着学习法语，未来的出路也比较窄，他就感觉我的孩子如果学得好，我就考一个比外国语高中更好的学校，常规性的这种只学英语的路线比较好走。如果学得不好，我也就不太强制孩子了，孩子到时候到一个市级高中去学英语也是可以的，所以这就是我们办学的一个尴尬。

C'est encore assez rare. Beaucoup d'élèves viennent dans notre école non pas pour apprendre plusieurs langues, mais par choix scolaire, car l'école de secteur n'est pas idéale. Notamment pour les enfants musulmans Hui, l'école publique de secteur n'est pas bonne. Ils veulent éviter ce collège et viennent donc chez nous. D'autre part, les familles n'ont pas toujours les moyens de planifier un parcours éducatif qui inclut l’apprentissage de plusieurs langues. Beaucoup viennent pour choisir l'école, mais peu après, ils trouvent que l'apprentissage de deux langues est plus difficile, ils veulent donc abandonner. Les parents peuvent aussi être moins déterminés qu'au départ. De plus, ils pensent que l'apprentissage du français a des débouchés limités et préfèrent que leurs enfants suivent un parcours plus classique en anglais. Si les résultats sont bons, ils visent un lycée meilleur que le lycée de langues étrangères, sinon, un lycée municipal où l'anglais est la seule langue étrangère.

采访者 enquêteur 24:26
这些孩子他们有没有就是说在初一进来以后一学就觉得法语学得有点吃力，那么他就直接想转英语班，咱们学校是可以让他转吗？

Y a-t-il des élèves qui, après avoir commencé à apprendre le français en première année, trouvent cela difficile et veulent changer pour une classe d'anglais ? Est-ce possible dans notre école ?

受访教师 enseignante enquêtée 24:42
这样是不允许的。我们学校的只有你在初三一诊以后，也就是初三第二学期初，如果说你已经把目标高中定好了，到底是去外国语高中继续学习法语，还是其他的普通高中学习英语，我们就会进行一个分流，你英语的孩子你就只学英语了，法语的孩子你就只学法语了，才把双外语进行一个分流。

Ce n'est pas permis. Seulement en troisième année, après le premier examen au début du deuxième semestre, si tu as défini ton objectif de lycée, que ce soit le lycée de langues étrangères pour continuer le français ou un autre lycée pour l'anglais, nous faisons une réorientation. Les élèves en anglais ne font que de l'anglais et ceux en français ne font que du français. C'est à ce moment-là que nous séparons les deux langues.

采访者 enquêteur 25:10
那么咱们的孩子目前现在学法语的主要的动力在哪里？目前有没有什么相对于英语来说比较好的优势？一个刚才我们提到这个优势就是考外国语高中的加分政策，它可能相对来说会比较有优势，这对可能成绩在中等的学生或者说偏下的学生其实是有个好处，如果可以降分 50，录取到一个省重点的话，还是对他们来说还是一个很好的一个契机，能够进入这么一个学校，这个是吸引他们继续学法语的一个最大动力，还是会有其他的一个考量。

Quelle est la principale motivation des élèves qui apprennent le français actuellement ? Y a-t-il des avantages par rapport à l'anglais ? Le principal avantage est la politique de réduction des points pour le lycée de langues étrangères, ce qui peut être bénéfique pour les élèves moyens ou en dessous de la moyenne. Entrer dans un lycée provincial avec une réduction de 50 points est une opportunité intéressante. Est-ce la principale motivation ou y a-t-il d'autres considérations ?

受访教师 enseignante enquêtée 25:53
刚才我也说了招生的背景了，对家长和孩子普通大多数普通家庭的家长和孩子来讲，他们觉得既定的眼前利益好像是比较重要的，降 50 分我能上一个省级示范性高中进到这样一个平台上面去，他就是看中了这 50 分进来的，而且我们在招生的时候对这个点可能宣传力度也比较大，但是相对来说，我们在平时的教学教育过程当中，我们也会为了双外语教学更顺利的发展，告诉孩子我们提倡，培养的是复语人才，不管是你以后高考或者是你以后参加工作，还有在社会上发展，还有你以后从事到国际贸易或者是留学，会多门外语肯定更加具有优势，更加具有学习优势和竞争力的。我们也从这个角度去引导孩子，但是孩子们可能更看重的是一个眼前利益。有个别意识比较超前的家长会有这种想法。

Comme je l'ai dit, la plupart des parents et des élèves voient l'intérêt immédiat de la réduction de 50 points pour entrer dans un lycée pas mal. C'est un argument fort lors des inscriptions. Mais pendant l'enseignement, nous essayons de montrer que l'apprentissage de deux langues apporte des avantages à long terme, que ce soit pour les études supérieures, le travail, les échanges internationaux ou les études à l'étranger. Nous encourageons les élèves à devenir des talents plurilingues. Cependant, la majorité des élèves se concentrent sur l'avantage immédiat. Quelques parents plus visionnaires comprennent cet aspect.

采访者 enquêteur 27:07
对，因为确实在短期来说是没有办法看到成果的，而且我们目前的高考其实还是一个单语种的模式，最终你参加高考只是一门语种，但是像在欧美包括日韩很多国家，它其实推行的是英语作为第一外语，是大多数学生的第一个选择，然后还会加上一个所谓的第二外语，都会在结业考试进行语言测试。虽然两门外语分数占的比重可能会不一样。但是目前我们高考还是一个你要么选英语，要么选其他的语种的这

种模式，就是说有一点排他性，所以这种可能也就是造成我们的学生觉得我现在学了多一个语言，又高考体现不出来，那么我又不能够提前招，因为咱们两个学校都有一个特点，就是没有保送的资格是吧？

Oui, il est difficile de voir les résultats à court terme. Actuellement, notre examen de fin d'études se concentre sur une seule langue. Dans de nombreux pays occidentaux et asiatiques, l'anglais est la première langue étrangère et ils ajoutent une deuxième langue étrangère, avec des tests de compétence pour les deux langues. Bien que les poids des scores puissent varier, notre examen se limite à une seule langue, soit l'anglais, soit une autre, ce qui crée une exclusion. Cela pourrait expliquer pourquoi les élèves hésitent à apprendre une langue supplémentaire, car cela ne se reflète pas dans l'examen final. De plus, notre école n'a pas d'élèves exemptés de l'examen, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 28:41
对，是这样的。还有一个他们比如说像俄语之前，他有一个跟俄罗斯怎么样合作的一个项目去那边直接留学，现在好像把这一块也从今年开始也去掉了，所以整个来说咱们西北地区的保送和留学整个路径都没有打通，可能也是多语教学走不下去的一个原因，像人家成都或者是南方发达的外国语学校，就感觉理念也先进，然后经济实力也是比较雄厚的，然后整个人家的国际学校可能发展的都比较好，所以我们这块还是发展的很费劲。

Oui, c'est exact. De plus, par exemple, auparavant il y avait un projet avec la Russie pour des échanges universitaires, mais cela a été supprimé cette année. Donc, en général, dans notre région du nord-ouest, il n'y a pas de voie directe pour les admissions privilégiées ou les études à l'étranger, ce qui est peut-être une des raisons pour lesquelles l'enseignement plurilingue ne progresse pas. Dans des villes comme Chengdu ou dans les régions plus développées du sud, les écoles de langues étrangères ont des concepts plus avancés et de meilleures ressources économiques. Leurs écoles internationales se développent beaucoup mieux, donc pour nous, c'est toujours un défi.

采访者 enquêteur 31:57
对，他们的孩子可能很多是 1/3 高考，1/3 保送，1/3 可能留学的这种模式，或者说这个学校可能有一部分的学生并不是参加法语的高考，所以对他们来说可能这一块相对来说跟我们会不太一样。这个会不会也会导致我们在教学的时候重点上会放在语法上，因为我们毕竟还是拿它作为高考的法语去考的我们的学生，比如说平常教学中口语又在高考中不会体现，那么你是怎样去平衡就是语法跟口语或者说这方面的教学？

Oui, dans ces écoles, il peut y avoir un tiers des élèves qui passent le bac, un tiers qui bénéficient d'admissions privilégiées et un tiers qui partent étudier à l'étranger. Ou peut-être que certains élèves ne passent pas le bac de français, donc pour eux, c'est différent. Est-ce que cela influence la manière dont nous enseignons, en mettant davantage l'accent sur la grammaire ? Parce que pour nous, le français est une matière de bac, par exemple, l'oral n'est pas évalué au bac. Comment équilibrez-vous l'enseignement de la grammaire et de l'oral ?

受访教师 enseignante enquêtée 32:44
我们一般现在就是说授课的话，按照比如说一个新授课的话，还是先让孩子们掌握词汇，完了以后会对

语法可能也会进行一节课的讲授，完了把词汇和语法再融入到课文和语篇里面，再感觉揉揉揉细了以后再进行一个教学，通过穿插设计活动这样来实现的。

En général, lors des cours, nous commençons par enseigner le vocabulaire. Ensuite, nous faisons une leçon sur la grammaire, et nous intégrons le vocabulaire et la grammaire dans les textes et les passages. Nous structurons les cours en activités pour que les élèves puissent apprendre de manière progressive.

采访者 enquêteur 33:08

你还有有没有用其他的资料？不管是教材或者其他的。

Utilises-tu d'autres ressources, comme des manuels ou autre chose ?

受访教师 enseignante enquêtée 33:16

在初一阶段的话主要是 Le Nouveau Taxi，到初二，因为练习量需要加大，我们可能会给孩子加印很多题，从各处从网上从自己的书上，然后找 PDF 格式或者是复印的方式给孩子们要加印很多练习题。然后比如说像初二，初一我带的现在是八年级，比如说像暑假和寒假，我就把 En route 的学生用书，还有练习册，同步语法手册，还有阅读会让他们进行一个暑假作业和寒假作业，两个寒暑假把它们完成，然后在学校有时间的话也还在进行一个讲解，也就是我假期作业就再增加了一一套教材。

En première année, nous utilisons principalement "Le Nouveau Taxi". En deuxième année, comme la quantité de pratique doit augmenter, nous imprimons beaucoup d'exercices supplémentaires que nous trouvons en ligne ou dans nos propres livres. Par exemple, en première et deuxième année, nous utilisons "En route" pour les devoirs, avec des livres d'exercices et des manuels de grammaire synchronisés. Pendant l'année scolaire, si nous avons le temps, nous expliquons ces exercices en classe.

采访者 enquêteur 34:02

等于说平常可能也会用到其他像你刚才提到的 En route，或者说其他的可能是专门给大学生用的这些教材的一些教辅资料，一些所谓的练习册什么的，会让他们去做一个加强的练习是吧？

Donc, tu utilises aussi des ressources supplémentaires comme "En route" ou d'autres manuels universitaires pour renforcer la pratique des élèves, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 34:23

是的。

Oui, c'est ça.

采访者 enquêteur 34:24

有没有用到比如说其他的一些可能不是做题的这种资料，而是比如说一些其他的真实语料。

Utilises-tu également d'autres ressources non axées sur les exercices, comme des documents authentiques ?

受访教师 enseignante enquêtée 34:38
平时我们学校有一个每周一歌的模式，会让孩子们每一周学会一首法语歌，或者一首英语歌，再就是还有一个社团课程，法国文化掠影，补充一些文化其他方面的知识。

Nous avons un programme de "une chanson par semaine" où les élèves apprennent une chanson en français ou en anglais chaque semaine. Nous avons aussi un cours de club sur la culture française pour enrichir les connaissances culturelles des élèves.

采访者 enquêteur 35:01
像这些资料你一般是从哪里获得的?

Où trouves-tu ces ressources ?

受访教师 enseignante enquêtée 35:04
各种网站上找视频、找图片，找文字性的资料怎么去讲授。

Nous trouvons des vidéos, des images et des documents textuels sur divers sites web pour nos cours.

采访者 enquêteur 35:12
因为我们也不能直接去接触到，比如说 Google Youtube 这些平台。

Parce que nous ne pouvons pas directement accéder à des plateformes comme Google ou YouTube.

受访教师 enseignante enquêtée 35:26
要么就是从微信的各种公众号上发一个公众号上去找，要么就是从 Bilibili 上去找。

Nous utilisons des articles de WeChat ou des vidéos de Bilibili.

采访者 enquêteur 35:33
Bilibili 上有很多是盗的 YouTube 上的资源，博主他可能会翻拍，然后会发配上中文字幕的这种，我发现有很多这种资源，那么整个结合起来确实也比较适合课堂的教学，因为他有时候可能会配上两两个语言的字幕。还有一个问题就是我们的法语课程大纲其实已经颁布了很多年了，18 年到现在，你有没有感觉说这个课程大纲编颁发出来了以后，有没有什么变化对你的教学，包括对孩子？因为在这之前其实法语并没有就是一个官方的身份，它也存在，但是好像又不是那种很合理的存在的那种感觉，就感觉好像哪一天就会被取消的感觉。不知道您是怎么样想的。

Bilibili a beaucoup de contenu tiré de YouTube, souvent avec des sous-titres chinois, ce qui est utile pour l'enseignement car il y a parfois des sous-titres dans les deux langues. Une autre question : notre programme de français a été publié depuis plusieurs années, depuis 2018. As-tu remarqué des changements dans ton enseignement ou pour les élèves depuis cette publication ? Avant cela, le français n'avait pas vraiment de statut officiel et semblait toujours sur le point d'être supprimé. Quelle est ton opinion là-dessus ?

受访教师 enseignante enquêtée 36:36
因为对于人家日语和俄语来说，人家在前年就颁发了初中的课程大目标，但是我们的课表是初中和高中是一体的，我们只能是从高中的课程标准里面去拆解出初中的一部分，然后他也有提到学习目标，核心价值，反正这个课程标准也是学校老师们教研活动学习的一部分，也尽量在靠近这个课程标准去进行一个也老师的研读和教学。日常的常规课程当中会有渗透进去，会严格按照这个课程标准去执行我们的课堂教学。

Pour le japonais et le russe, les programmes de collège ont été publiés il y a plusieurs années. Mais pour nous, le programme ne concerne que le lycée, donc nous devons adapter le programme du lycée pour le collège. Ce programme mentionne les objectifs d'apprentissage et les valeurs fondamentales, et il fait partie des activités de formation des enseignants. Nous essayons de nous aligner sur ce programme dans notre enseignement quotidien.

采访者 enquêteur 37:34
然后这个课程标准你觉得就是说起码给你有一定的依据，就是说我可以以大概一个什么样的程度，然后以什么样子的标准去做，也就是说对你的教学其实规范化还是有一定的帮助。

Donc ce programme te donne une base pour savoir à quel niveau et selon quels critères enseigner. Cela aide à structurer ton enseignement.

受访教师 enseignante enquêtée 37:52
是的。

Oui.

采访者 enquêteur 37:53
除此之外有没有其他的变化？比如说是因为我们在中学这个职业的话，前几年相对来说没有特别规范的时候，比如说考教师资格证，其实在有些省份其实是并没有小语种的老师去考，然后要去拿英语考。

Y a-t-il eu d'autres changements ? Par exemple, avant, pour obtenir une certification d'enseignement, il n'y avait pas d'examen pour les langues vivantes étrangères minoritaires dans certaines provinces, et les enseignants devaient passer l'examen en anglais.

受访教师 enseignante enquêtée 38:39
我们教师资格证的考试，它分为前几年我们是省考，省上具有组织教师资格证考试的这样一个资格的，然后所以像我还有郝老师，当时我们考这个教师资格证，我们就统一参加了笔试，好像那时候也没有考到专业知识，不是法语的，只是一个教育学和教育心理学。我们考过笔试以后进行了一个面试，在面试的时候一个法语的教学给你给到大概 10 分钟 15 分钟的一个时间让你去试讲完了进行一个评课，然后我记得这个省考可能就 11 年 12 年 13 年，反正从我 11 年开始知道，就可能我参加工作以后进行了三四

年，现在省上是不具备组织教师资格证考试的，教师资格证考试成了国考了。所以国考的话，兰州就不能够考多语种的教师资格证，要跑到其他相应的其他省份去考。

Les examens de certification d'enseignement étaient organisés au niveau provincial avant. Par exemple, lorsque nous avons passé l'examen, il n'y avait pas de test de connaissances spécifiques au français, seulement de l'éducation générale et de la psychologie. Après l'examen écrit, nous avons eu un entretien où nous avons enseigné une leçon en français pendant environ 10-15 minutes. C'était autour de 2011 à 2013. Maintenant, les examens de certification sont nationaux, et notre province ne peut pas organiser d'examens pour les langues vivantes étrangères minoritaires, donc nous devons aller dans d'autres provinces.

采访者 enquêteur 39:45

现在想进入这个行业的话，考试的时候还是必须得去其他的有这个方面考点的地方才能考。

Pour entrer dans ce domaine maintenant, il faut aller dans une autre province où il y a des centres d'examen pour ces langues.

受访教师 enseignante enquêtée 39:59

给我们小语种教师造成了一些不便。

Oui, cela crée des inconvénients pour les enseignants de langues vivantes étrangères minoritaires.

采访者 enquêteur 40:02

如果说对我们有新招的老师的话，因为我们走的流程可能跟其他的与其他的学科的老师会不一样，其他学科老师在进入这个行业的时候，其实是已经具备教师资格证的，他没有教师资格证，其实是没有办法参与到面试的，好像我们现在比如说招一个物理老师，他没有教师资格证应该好像还不行。

Pour les nouveaux enseignants, notre processus est différent des autres matières. Les enseignants des autres matières doivent avoir leur certification d'enseignement avant même de postuler. Par exemple, un enseignant de physique ne pourrait même pas passer un entretien sans cette certification.

受访教师 enseignante enquêtée 40:25

对，大部分是这样子，但是个别的老师可能也没有，但是更多的现在人家不管是人才引进是招聘，是想要求你要有教师资格证的。对多语种的老师，因为教师资格证比较难考，这个比较不太方便，他可以给你宽限到你就职以后的一两年去实现这件事情。

Oui, c'est vrai pour la plupart, mais il y a des exceptions. Cependant, pour les enseignants de langues vivantes étrangères minoritaires, la certification est plus difficile à obtenir. Par conséquent, ils peuvent obtenir une extension d'un ou deux ans après leur embauche pour obtenir leur certification.

采访者 enquêteur 40:53

也就是说我们有时候开玩笑说是先上车后买票，因为我们没有办法去要求所有应聘的老师都有教师资格证，那么他要有教师资格证，他必须得在大四的时候就应该有考到，而且正好咱们甘肃省又没有，他要

去其他的省份去考，所以这个可能会造成一个问题，可能比 10 来年前的还是相对来说更难一些，10 来年前我们可以只参加这个笔试，然后完了以后面试会有教育局的人组织来学校，然后你会有学生甚至有学生，然后做你的听众，这样子你去试讲一个大概几十分钟的一个状态，然后再回答一些问题，所以以前可能相对来说确实也轻松很多了。您现在教学应该也教龄应该有 10 多年了，以刚才说是 12 年开始的话。

On plaisante souvent en disant qu'on monte d'abord dans le train et qu'on achète le billet ensuite. C'est parce que nous ne pouvons pas exiger que tous les candidats aient leur certification, surtout que notre province ne propose pas ces examens, obligeant les candidats à aller dans d'autres provinces. C'était plus facile il y a une dizaine d'années, avec seulement un examen écrit suivi d'une simulation de cours devant des élèves et des représentants du bureau de l'éducation. Aujourd'hui, tu enseignes depuis plus de dix ans, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 41:50
13 年了，从 2011 年开始算。

Oui, cela fait 13 ans, depuis 2011.

采访者 enquêteur 41:53
对，有 13 年时间了。你在 13 年的教学过程中，你觉得你现在目前在工作中遇到的比较大的困难在哪里？或者说你觉得比较你在教学中比较受挫的一个点是在哪里？

En 13 ans d'enseignement, quelles sont les difficultés majeures que tu rencontres actuellement ?

受访教师 enseignante enquêtée 42:12
受挫的点我就感觉我们从初一开始培养这些孩子，但是更多的孩子择校来的目的不是很明确，能力不是很强，你想其他城市的外国语的孩子们都是精英，都是全是挑挑来的比较厉害的孩子，而我们的孩子就感觉目的性也不强，家长的规划性也还不到位，然后孩子们只是为了一个择校来到我们学校。在学习的过程当中，尤其到初三，他其实不能够实现整班推送，我们一部分学生你教了他们两年法语，他其实最后是以英语考的，在这个过程当中我感觉是老师最受挫的。尤其到初二的时候，孩子们可能觉得这个东西比较难，所以他就不会继续了，然后在我们的课堂上他也就感觉有点敷衍了，感觉学习力不是很强了，所以这方面对老师上课还是打击性蛮大的。

La plus grande difficulté est que beaucoup d'élèves viennent sans objectif clair et avec des capacités limitées. Contrairement aux autres villes où les élèves des écoles de langues étrangères sont des élites, nos élèves manquent souvent de motivation et de soutien parental. Ils viennent simplement pour choisir une école. En troisième année, certains élèves abandonnent le français pour l'anglais, ce qui est frustrant pour les enseignants.

采访者 enquêteur 43:17
咱们学校就是说整个的行政管理这一块，对咱们老师的考核，有没有就是说跟其他的老师相比来说有一定的比如说降低一定的标准，还是说是同样的考核标准？

L'administration de l'école ajuste-t-elle les critères d'évaluation pour les enseignants de langues vivantes étrangères minoritaires ?

受访教师 enseignante enquêtée 43:36
同样的考核标准，但是又感觉不是很整齐划一的那种，我们考核标准一一个每次都会有这样一个期中期末考试的一个成绩分析会，在成绩分析会上就会对这个成绩会进行一定的分析，你就感觉如果孩子们不好好学，你可能在分析会上你会感觉如坐针毡，有点难受。如果成绩不是很好的话，再一个从教师个身个人的经济利益来说，他会每年有一个中考目标奖，然后财政会拨款，如果你考得不太好的话，可能对多语种老师的经济性的奖励会比较低一些。

Non, les critères sont les mêmes pour tous, avec des examens semestriels. Si les élèves ne réussissent pas bien, cela peut être inconfortable lors des réunions d'analyse des résultats et affecter les récompenses financières basées sur les résultats des examens.

采访者 enquêteur 44:20
教师评职称的时候，标准跟其他老师一样吗？

Pour la promotion des enseignants, les critères sont-ils les mêmes que pour les autres matières ?

受访教师 enseignante enquêtée 45:19
标准一样，但给我们的名额有限。评价标准包括教学经验，课堂效果，当班主任的经验，发表，研究计划。用这些来决定我们的职称。

Oui, mais la concurrence est rude car le nombre de promotions est limité. Les critères incluent l'expérience, les performances en classe, le rôle de professeur principal, les publications, et les projets de recherche. Les enseignants sont évalués sur ces critères pour déterminer leur promotion.

采访者 enquêteur 46:07
咱们的老师比如说去参加这种教师比赛，会遇到哪些特殊的困难？

Pour les compétitions d'enseignants, y a-t-il des défis spécifiques pour les enseignants de langues vivantes étrangères minoritaires ？

受访教师 enseignante enquêtée 47:20
这个没办法评判，因为是两两个语种，不是同一个学科，是的是存在这个问题的。

Oui, il est difficile de juger des compétitions en langues vivantes étrangères minoritaires, car les juges ne comprennent souvent pas la langue, contrairement à l'anglais.

采访者 enquêteur 47:25
我们确实会出现这个问题。最后一个问题，你在平常用这些资料的时候，包括你刚才说用到一些网络的资料，就是咱们行政方面有没有干涉过，因为我们现在目前没有标准的统一教材，所以我们就不像英语。像这块学校行政，有没有针对这方面会出台一些细则去规定你不能用哪一些哪些东西会触犯到会违规，会触犯意识形态的问题。

C'est un vrai problème pour nous. Enfin, pour les ressources pédagogiques, y a-t-il des directives administratives sur ce que vous pouvez utiliser ?

受访教师 enseignante enquêtée 48:27
倒是没有明确的明文规定，教育部现在在编那个教材，你也是知道的。在我们日常的教学当中，他只是开行政会议的时候，尤其会对我们外语教师的意识形态这一块提出一个要求，老师在教学的过程当中要注意这个事情，老师们也是会考量也会去把握的，但是真正的说是我们去细化到每节日常的课程当中，他也不会来推门听课，说你这节课哪一个必须要给我提前做教学报备，哪些不能用，他不会细化到这样，他也没有这样的一个行政精力去约束去管束。

Il n'y a pas de directives précises, mais nous devons être conscients des enjeux idéologiques. L'administration nous rappelle d'être vigilants, mais il n'y a pas de contrôle strict des cours.

采访者 enquêteur 49:07
对，像咱们现在目前的对学生考试来说，主要还是以这种笔试的形式是吧？做卷子这种形式。

Pour les examens, les élèves passent principalement des tests écrits, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 49:19
对，现在的考试包含笔试和听力，但没有口语考试。

Oui, les examens incluent des épreuves écrites et des épreuves de compréhension orale, mais pas d'épreuves orales.

采访者 enquêteur 49:47
对于口语的表达这块我们是不做要求的，是吗。

L'expression orale n'est pas évaluée.

受访教师 enseignante enquêtée 50:06
中考当中是没有的，高考我不知道现在有没有，中考当中是没有的，所以我们只能在平时的教学过程当中去给孩子去灌输，作为一门语言，其实我们平时的交流，你如果说在后面的职场当中社会当中去应

用，更多的还是要口头表达出来，还是只能是老师这样去提醒去强化，通过考试去要求目前还实现不了。

Non, pas pour le collège. Au lycée, je ne sais pas, mais pas au collège. Nous essayons de renforcer l'oral en classe, mais ce n'est pas évalué aux examens.

采访者 enquêteur 50:49

你目前对这个工作觉得满意吗？就是目前整个的工作状态。

Es-tu satisfaite de ton travail actuellement ?

受访教师 enseignante enquêtée 51:18

这个说起来就比较复杂，整个的工作状态来说，我感觉对于教师这个岗位和职业，从薪资和包含对家庭的照顾，还有寒暑假来说，而且这两年的就业形势，国际经济的这样一个发展，我还是感觉是比较能接受的满意的，然后从教育的获得感上我觉得会差一点，幸福感觉能够达到 7 分，获得感会差一些，因为我刚刚跟你说的这种现实情况，孩子的一个未来他们学习的一个状况来说，就感觉获得感会差很多。

C'est complexe. En termes de salaire, de conciliation avec la vie familiale et des vacances, et compte tenu de la situation économique actuelle, je suis satisfaite. Mais en termes de satisfaction dans mon métier, je suis moins satisfaite. Je me passionne pour cette langue et mon objectif est de la promouvoir dans ma région. Dans la réalité, les élèves et leur avenir me préoccupent, ce qui affecte ma satisfaction professionnelle.

采访者 enquêteur 52:05

那么参加咱们考试的选拔的学生有多少个?

Combien d'élèves participent à nos examens de sélection ?

受访教师 enseignante enquêtée 52:12

教育局近些年发现有些学生他虽然是择校来的，但他最后并不以外国语高中为目标。然后教育局说觉得这样子多语种是没办法推进的，只有从前年开始他才设定了这样一个，就是说你考外高可以降 50，但你不考外高你就不占统配的，这个是从前年开始的，这样一设定以后，很多孩子很多家长就不让孩子来了。前几年我们形势发展的好的时候，我们可以报到 1000~1200，我们选 200 个孩子，你就想六个孩子里面选一个孩子，肯定是选出来的孩子比较优秀，现在这几年我们更多报上五六百人，我们选上 200 个孩子，或者像前年报了 500 人，我们选了两百个孩子，400 人选 200 个孩子，你就只能是 2:1 的一个比例选出来的孩子，所以并不优秀。

Ces dernières années, le nombre d'élèves inscrits a diminué. Avant, nous avions 1000-1200 élèves postulants, maintenant c'est environ 500-600 pour 200 places. L'administration a décidé que seuls les élèves visant les lycées de langues étrangères peuvent bénéficier d'une réduction de points pour l'admission. Cela a réduit le nombre d'élèves postulants et a impacté la qualité des élèves sélectionnés.

采访者 enquêteur 53:18

他们在学两门语言的时候就会有点吃力，因为等于说你选择了我们学校以后英语还要再学，虽然说比重会越来越低，但是还是一门外语，然后在这基础上还要再学一门就是当主科的一个外语。那么对于很多孩子来说，他等于说比其他的同龄人在其他的初中要承受的压力更多，也就是说他其实要花更多的时间在学这个语言。

Les élèves trouvent parfois difficile d'apprendre deux langues. En choisissant notre école, ils continuent à étudier l'anglais tout en apprenant une nouvelle langue principale, ce qui augmente leur charge de travail par rapport à leurs pairs dans d'autres collèges.

受访教师 enseignante enquêtée 53:51

因为咱们也知道相对来说法语要比英语难度要大一点，然后在学习过程当中，他基本上每天在学校就会比别的孩子的任务多。因为我们一天有的时候是一节课，有的时候是两节课，一节课 40 分钟来算的话，按照平均一天 1.5 节课的话，他要比别的孩子在学校多付出一个小时的学习时间，在家里面加上家庭作业和自己的一个自习，可能能达到 1.5 个小时到 2 小时，他这么小的孩子，他每天比同龄人要多付出这么点，又看不到一个很明确的希望，他学着学着他就觉得太难了，我肯定想把这个包袱扔掉一个，他就会选择比较简单的英语了。我只学英语了，所以他还待在你的法语课堂上，你就感觉那种无力感，学生也有一种无力感，老师也有一种无力感。

Oui, le français est plus difficile que l'anglais. Chaque jour, nos élèves consacrent plus de temps à l'apprentissage. En moyenne, ils passent une heure de plus à l'école et environ 1.5 à 2 heures supplémentaires à la maison par rapport aux autres élèves. Cette charge supplémentaire peut les décourager, surtout s'ils ne voient pas de résultats immédiats, les poussant à se concentrer uniquement sur l'anglais.

采访者 enquêteur 54:44

对，其实现在无力感不是说只有在中学，其实在大学也还是一样的，面对国际形势的变化，现在的孩子他可能好像没有像以前那样更渴望出去接触这个世界了。我感觉现在的大学生也会想着说我就学个英语，然后我去当个英语老师，回个家乡当个英语老师就可以了。

Cette difficulté est également présente à l'université. Les étudiants semblent moins désireux de s'ouvrir au monde qu'avant. Beaucoup préfèrent devenir professeurs d'anglais dans leur région plutôt que d'explorer d'autres horizons.

受访教师 enseignante enquêtée 55:28

这只是一方面，还有一个你看咱们的孩子在初中学了三年的法语到外高去了，他会把从我们外国语中学升上去的孩子跟外高又从高中零起点选拔的孩子，他会放在一个班上。对，他就一个班上，又让这个孩子第二次回炉以后感觉要重学，所以孩子们就觉得在前期的时候觉得特别无聊，这些东西都是我已掌握的，然后再在高中校再继续学一遍，然后上去大学以后，他如果走这个法语专业，比如说考到高校里面

的一个外国语的学校上法语专业，可能又得让他第三遍的去学习，我觉得这个情况你可能之前已经掌握的，所以整个通道就是不通畅的，所以也挺无奈的。

En plus, nos élèves qui passent du collège au lycée se retrouvent souvent dans les mêmes classes que ceux qui commencent le français de zéro. Cela les oblige à revoir des notions qu'ils maîtrisent déjà, rendant les cours ennuyeux et répétitifs. Et à l'université, ceux qui choisissent le français doivent souvent recommencer les bases, ce qui est frustrant.

采访者 enquêteur 56:14

如果说你人数上不够的话，学校不可能说专门为几个学生去安排一个不一样的课程，然后有些学校可能还会让你去跳级，以前我们有先例。所以说我们的孩子如果说进入大学的话，确实是要跟着比他要等级要低的零基础的，但是咱们的孩子在高中就遇到这样的情况。你有没有就是说未来会有其他的规划？我看你去年好像是去年参加了使馆举办的地区的教师培训是吧？

Avec peu d'élèves, il est difficile pour les écoles d'offrir des cours adaptés. Certains élèves doivent parfois sauter des classes, ce qui complique encore plus les choses. As-tu des plans pour l'avenir ? Je crois que tu as suivi une formation organisée par l'ambassade l'année dernière, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 58:38
想往更高走那是不可能的，它只是针对法语教师的一个培训，培训的时候有中学、法语教师、大学法语教师都有，所以只能是使馆的一个培训，你如果是想有一个更高的你肯定得考研考博了，现在你想成为一个法语老师，你是一个新入职的老师，你都必须要从硕士起点了，而且人越来越多。我就坚持做好现在的这样一个工作，安于现状。

Je n'ai pas d'ambitions plus élevées pour le moment. La formation de l'ambassade était pour les professeurs de français, incluant ceux du secondaire et du supérieur. Pour progresser davantage, il faudrait faire des études supérieures. De nos jours, pour devenir professeur de français, il faut au moins un master. Je préfère me concentrer sur mon travail actuel.

采访者 enquêteur 59:44
像培训的话，学校会不会提供一个资助，像你必须得去西安，然后路费还有对。

L'école finance-t-elle ces formations, comme les frais de déplacement à Xi'an ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:00:17
它是报销的。

Oui, tous les frais sont remboursés.

采访者 enquêteur 01:00:19
学校是会提供资支持的。

Donc, l'école soutient financièrement ces formations.

受访教师 enseignante enquêtée 01:00:24
只要领导同意，培训费，食宿都是是学校承担的。

Oui, tant que la direction est d'accord, l'école prend en charge les frais de formation, d'hébergement et de repas.

采访者 enquêteur 01:00:44
你觉得外研社的培训跟法国使馆举办的培训，有没有什么样的区别?

Quelles sont les différences entre les formations de l'ambassade et celles de l'éditeur "Foreign Language Teaching and Research Press" (FLTRP) ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:01:04

相对来说我感觉使馆的培训他就讲到很多的教学法。包括口语教学，包括怎么样去运用他们 Tv 5 monde 网站，怎么样去做到一个中法文化的对比教学，它可能就更加细化，但是是外研社的感觉有时候就只是观摩课堂。

Les formations de l'ambassade se concentrent davantage sur les méthodes d'enseignement, la pratique orale, et l'utilisation des ressources comme le site TV5 Monde. Elles sont plus détaillées, tandis que celles de la FLTRP se limitent souvent à l'observation de cours.

采访者 enquêteur 01:01:45
对，我也旁听过一次，他会让老师分成组，然后去做一个备课，然后会拿出来让老师去评。对了，你提供的课堂录像中，在游戏环节你准备了很多会用到的道具，但从头到尾你都在旁边引导他们，谈谈这块你的想法吧。

Oui, j'ai assisté à une session de la FLTRP. Ils divisent les enseignants en groupes pour préparer des leçons et les soumettre à la critique. D'ailleurs, dans la vidéo de classe que tu as fournie, pendant l'activité ludique, tu as préparé beaucoup d'accessoires à utiliser, mais du début à la fin, tu les as guidés en restant à côté. Peux-tu nous parler de ton approche à ce sujet ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:02:34
都是我一个人准备的道具，我也提前写好了所有的要求。目标是让他们理解这些方位介词。为了让游戏更有趣，我把男生和女生分成了两支竞争队伍，看看哪一队能最快理解我的指示，并准确地把小熊放到指定的位置。为什么我不让他们自己玩这个游戏呢？实际上，我们之前尝试过，但学生有时发音不太准确，导致玩游戏的学生听不清楚。然后，游戏也很快变得有些乱。所以我更倾向于自己来引导这个游

戏。这个游戏的目的就是让他们学习这些方位介词。当然这样会减少游戏的趣味性或减少学生之间的直接互动，我觉得很难避免。

C'est moi qui ai préparé les accessoires pour ce jeu, et j'avais écrit à l'avance toutes les instructions. Mon objectif, c'était qu'ils comprennent bien ces prépositions de lieu. Pour rendre le jeu plus amusant, j'ai divisé les garçons et les filles en deux équipes concurrentes, pour voir laquelle pourrait comprendre mes instructions le plus vite et placer le nounours à l'endroit indiqué de manière précise. Pourquoi je ne les ai pas laissés jouer eux-mêmes au jeu ? En fait, on a déjà essayé avant, mais l'élève qui lisait les instructions avait parfois une prononciation pas très correcte, du coup ceux qui jouaient n'entendaient pas bien. Et puis, ça devenait vite un peu chaotique. Donc, je préfère diriger moi-même le jeu. De toute façon, l'objectif du jeu, c'est qu'ils apprennent ces prépositions de lieu. Perdre un peu de l'aspect ludique du jeu ou réduire les interactions directes entre élèves, je pense que c'est nécessaire.

采访者 enquêteur 01:05:45

非常感谢今天花出来一个多小时来接受我的一个调研。

Merci beaucoup d'avoir pris plus d'une heure pour cette enquête.

受访教师 enseignante enquêtée 01:06:05

我也很荣幸给你提供一些数据支持。我也很荣幸的。

Je suis également honorée de pouvoir contribuer avec ces informations.

Entretien avec Clara

Date : le 08/02/2024

Durée : 50 min

采访者 enquêteur 00:14

你好。你现在已经放假了是吧？这学期好像结束的比较晚，是因为你在带高三吗？还是你们平常就放的很晚？

Bonjour, tu es déjà en vacances, n'est-ce pas ? Il me semble que ce semestre a fini assez tard, est-ce parce que tu t’occupes des terminales ? Ou est-ce que tu termines toujours tard ?

受访教师 enseignante enquêtée 00:33

这个学期本来就比较长。

Ce semestre était tout simplement plus long.

采访者 enquêteur 00:36

也就是说你们高一高二其实也还是没有放假的状态，一直到这一星期。

Donc, cela veut dire que les élèves de première et de seconde ne sont pas encore en vacances jusqu'à cette semaine.

受访教师 enseignante enquêtée 00:42

也是二十几号才放的。

Oui, ils ont terminé vers le 20 et quelques.

采访者 enquêteur 00:44

那比较晚了，因为初中好像已经早都放了。高中看来还是比较晚。

C'est assez tard, parce que les collégiens semblent être en vacances depuis longtemps. Les lycées finissent donc vraiment plus tard.

受访教师 enseignante enquêtée 00:54

是的。

Oui.

采访者 enquêteur 00:58

现在这两年的外高的情况怎么样？咱们现在一直还是这个模式，为了参加高考？

Quelle est la situation des classes de français ces deux dernières années ? Est-ce qu'on suit toujours le même modèle, avec le français pour le Gaokao ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:11

是的，没有什么突破，没有什么其他途径的突破。但是我们最近有开始在张罗一些项目。

Oui, il n'y a pas eu de percée, pas de nouvelles alternatives. Mais récemment, nous avons commencé à organiser quelques projets.

采访者 enquêteur 01:50

出国项目吗

Des projets pour l'étranger ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:53

主要是出国这方面给学生们搭一条线。

Principalement pour offrir des opportunités de partir à l'étranger aux élèves.

采访者 enquêteur 02:38

这两年的法语高考是不是有一年题比较简单了？我记得好像当时你们都有发朋友圈，都说这一年考得比较好。

Les sujets du Gaokao de français de ces deux dernières années n'ont-ils pas été un peu plus faciles une année ? Il me semble que vous aviez partagé sur WeChat que les résultats étaient assez bons cette année-là.

受访教师 enseignante enquêtée 02:58

2022 年跟 2023 年其实都还可以。

Les années 2022 et 2023 étaient plutôt bonnes.

采访者 enquêteur 03:02

这两年具体是什么情况呢？能考多少呢？

Comment étaient les résultats exactement ces deux dernières années ? Quels scores ont-ils obtenus ?

受访教师 enseignante enquêtée 03:11

这两年基本上差不多，高分跟平均分都是差不多的一个情况。

Les résultats étaient à peu près similaires les deux années, les scores élevés et la moyenne générale étaient assez stables.

采访者 enquêteur 03:17

最高分是多少？

Quel était le score le plus élevé ?

受访教师 enseignante enquêtée 03:17

2022 年是 138 分，然后均分好像是 106，然后 2023 年最高分是 139 分，学生平均分也差不多是 106，107 的样子。

En 2022, le score le plus élevé était de 138 points, avec une moyenne de 106. En 2023, le score le plus élevé était de 139 points, et la moyenne était aussi de 106, 107 environ.

采访者 enquêteur 03:34

这个成绩应该还算可以吧。目前学校是怎么样一个态度，领导觉得这个成绩满意吗？

Ces résultats semblent assez bons. Quelle est l'attitude de l'école face à ces résultats ? La direction est-elle satisfaite ?

受访教师 enseignante enquêtée 03:41

学校对这两年的成绩还挺满意的。

L'école est plutôt satisfaite des résultats de ces deux dernières années.

采访者 enquêteur 03:46

因为咱们的学校好像英语成绩平均分应该也就是这个水平，甚至可能还不一定有这个好。

Il me semble que la moyenne des résultats en anglais dans notre école est à peu près au même niveau, voire peut-être pas aussi bonne.

受访教师 enseignante enquêtée 03:55

应该是没有我们法语班高的。

En fait, nos classes de français ont de meilleurs résultats.

采访者 enquêteur 03:57

日语成绩是不是还是一直很好？

Les résultats en japonais sont-ils toujours aussi bons ?

受访教师 enseignante enquêtée 03:59

日语近两年不大好了，因为日语的高考试题难度加大了。

Les résultats en japonais ont baissé ces dernières années, car les sujets du Gaokao sont devenus plus difficiles.

采访者 enquêteur 04:07

日语班的平均分是多少？

Quelle est la moyenne des classes de japonais ?

受访教师 enseignante enquêtée 04:08

就在 90 来分的样子。

Environ 90 points.

采访者 enquêteur 04:10

咱们目前的处境相比之前是好很多了他，之前法语的高考成绩比日语差很多，现在我们不再处于劣势了。咱们除了日语，法语还有什么语种，西班牙语吗？

Notre situation actuelle est donc bien meilleure qu'avant. Avant, les résultats du Gaokao en français étaient bien inférieurs à ceux du japonais. Maintenant, nous ne sommes plus désavantagés. Quelles autres langues enseignons-nous à part le français et le japonais ? L'espagnol ?

受访教师 enseignante enquêtée 04:24

我们去年 2023 年刚刚毕业了一届西班牙语。

Nous avons eu une promotion en espagnol qui a obtenu son diplôme en 2023.

采访者 enquêteur 04:29

考的怎么样？

Quels étaient les résultats ?

受访教师 enseignante enquêtée 04:31

还可以。我们学生蛮少，总共加起来是 4 个还是 5 个学生。然后常年上课的只有两个学生，就是其他两个学生可能一些心理的问题或者其他什么问题，基本上是不在学校上学的，当然最后还是参加考试了。常年在学校学的这两个学生，一个是 115，一个是 120。

Pas mal. Il y avait très peu d'élèves, quatre ou cinq en tout. Et seulement deux suivaient régulièrement les cours, les autres avaient des problèmes psychologiques ou autres et n'étaient pas souvent présents, mais ils ont quand même passé l'examen. Les deux élèves réguliers ont eu respectivement 115 ,120 sur 150.

采访者 enquêteur 05:01

那还行，咱们现在一个班法语学生是多少个？还是 10 多个吗？

C'est correct. Combien d'élèves avons-nous en classe de français actuellement ? Toujours une dizaine ?

受访教师 enseignante enquêtée 05:09

高一的话是 6 个，高二有 20 个，然后高三只有 5 个。

En première, il y a six élèves et en terminale seulement cinq.

采访者 enquêteur 05:28

也就是说其实正常来说前 2 年的时候应该是还能保持在 20 个学生。

Donc, normalement, on devrait avoir environ vingt élèves les deux premières années.

受访教师 enseignante enquêtée 05:35

20 个人以上，30 个左右。

Oui, plus de vingt, environ trente.

采访者 enquêteur 05:39

这两年为什么一下就少了这么多呢?

Pourquoi y a-t-il eu une telle baisse ces deux dernières années ?

受访教师 enseignante enquêtée 05:43

我觉得一方面跟疫情有关，家长们觉得国际形势可能不是很好，然后另外一个我觉得跟我们学校的一个领导的一些政策有关，其实我们以前金校长那会儿，他很重视小语种的工作，然后在宣传招生上面他都很下功夫，但是近两年我们已经换了两个校长，反正我自己觉得没有很重视。

D’une part, à cause de la pandémie, les parents s’inquiètent de la situation internationale dans les prochaines années et le nombre d’apprenants diminue beaucoup, il y avait 20 personnes avant, mais il n’y a que 5 ou 6 maintenant. D’autre part, avec les directeurs différents, il y a aussi un changement dans les politiques d’accueil des élèves. À l’époque du directeur Jin, il prenait les langues vivantes étrangères minoritaires au sérieux et il a fait des efforts sur la campagne de promotion de l’école pour attirer plus d’élèves, mais depuis ces deux dernières années, on a accueilli successivement deux directeurs de l’école, moi personnellement, je pense qu’ils ne font pas très attention.

采访者 enquêteur 06:18

也就是说现在领导层可能对招生这块没有下太大力气，所以说报咱们小语种的学生突然就少了很多。

Donc, la direction actuelle ne fait pas autant d'efforts pour le recrutement, ce qui explique la baisse soudaine du nombre d'élèves dans les classes de langues vivantes étrangères minoritaires.

受访教师 enseignante enquêtée 06:31

对，突然就少了很多。

Oui, le nombre d'élèves a soudainement beaucoup diminué.

采访者 enquêteur 06:33

我们还是之前那种会降低一点标准录取学生吗？

Continuons-nous à baisser les critères d'admission pour ces élèves comme avant ?

受访教师 enseignante enquêtée 06:39

现在这两年不降了，但是跟以前的生源相比的话，其实并没有好到哪里去，因为整个宜昌市现在的高中它是处于一个扩招的状态，比我们排名靠前的几个学校它在扩招，然后自然而然到我们学校的时候，生源越来越差，不如以前的生源状况。

Non, ces deux dernières années, nous n'avons pas baissé les critères, mais en comparaison avec les élèves précédents, le niveau n'a pas vraiment augmenté. En fait, tous les lycées de la ville augmentent leurs effectifs, y compris ceux qui sont mieux classés que nous. Naturellement, cela fait que les élèves qui arrivent chez nous sont de moins en moins bons par rapport à ceux d'avant.

采访者 enquêteur 07:05

这两年扩招，是一个什么背景？是因为人数少了吗？还是人数多了？

Pourquoi ces augmentations d'effectifs ces deux dernières années ? Est-ce à cause du nombre croissant d'élèves ?

受访教师 enseignante enquêtée 07:13

人数多了。

Oui, le nombre d'élèves a augmenté.

采访者 enquêteur 07:15

你意思是这两年中考人数是增多了，是吧？

Tu veux dire que le nombre d'élèves passant l'examen d'entrée au lycée a augmenté ces deux dernières années ?

受访教师 enseignante enquêtée 07:23

我不知道是不是参加中考的人数多了，还是说宜昌市提高了升学率的比例。反正总觉得到我们这儿的学生的排名的位次以前可能是 7000 多名，然后到我们现在的话可能招的是 8000 多名的学生，打个比方。

Je ne sais pas si c'est le nombre de candidats qui a augmenté ou si Yichang a augmenté le taux d'admission. Quoi qu'il en soit, les élèves que nous recrutons se classent maintenant autour de la 8000e place, alors qu'avant c'était plutôt autour de la 7000e.

采访者 enquêteur 07:44

对，我看过统计数字，咱们市其实一年也就 2 万多的考生，平均下来可能也就是 2 万多考生，然后这中间还有一半要分流到职高什么的。

D'après les statistiques, notre ville a environ 20 000 candidats par an. La moitié d'entre eux vont dans des lycées professionnels.

受访教师 enseignante enquêtée 07:57

其实我们招的已经算是接近于考不上高中的人了。我们下面还有一个学校比我们还要再差一点。我猜可能我们学校招到是全市排名 9000 多名的学生了。

Nous recrutons presque des élèves qui auraient du mal à entrer au lycée général. Il y a une autre école encore moins bien classée que nous. Je pense que nous prenons des élèves qui se classent autour de la 9000e place.

采访者 enquêteur 08:13

那就是 9000~1 万，那也就是跟我目前获得的数据相吻合。基本上现在全国都是每个城市有 50%的学生，有的城市可能再高一点，可能 60%的考生都会被淘汰掉。然后咱们市的话，如果按比例淘汰，就是前 1 万名基本上还有普通高中上，如果是 1 万名以后，基本上只能去上职高了，或者中专了。

Donc entre 9000 et 10 000. Cela correspond à mes informations. Dans chaque ville, environ 50 % des élèves, parfois jusqu'à 60 %, ne vont pas au lycée général. Dans notre ville, les 10 000 premiers peuvent entrer au lycée général, tandis que les autres vont en lycée professionnel ou en école technique.

采访者 enquêteur 08:45

全市最好的高中，会在前 1000 名的学生里面再选拔挑选。

Les meilleurs lycées de la ville sélectionnent les élèves parmi les 1000 premiers.

受访教师 enseignante enquêtée 08:54

对，差不多是这样的一个状态，但是以前校长宣传的力度大一些的话，或者说我们会有一些优惠政策的话，很多家长其实愿意报小语种试一下的。

Oui, c'est à peu près ça. Avant, avec plus de promotion ou des politiques avantageuses, de nombreux parents voulaient essayer les langues vivantes étrangères minoritaires.

受访教师 enseignante enquêtée 09:21

是的，但是这 2 年的话就突然一下报考小语种的人数锐减。有一年最后录取并留下来念的只有 5 个人。

Oui, mais au cours des deux dernières années, le nombre de candidats inscrits en langues vivantes étrangères minoritaires a soudainement chuté. Une année, seulement cinq personnes ont été admises et sont restées pour étudier.

采访者 enquêteur 09:28

目前咱们还是两个老师吗？在职的。

Actuellement, nous avons toujours deux enseignants en poste ?

受访教师 enseignante enquêtée 09:35

对，我跟杨老师。

Oui, moi et le professeur Yang.

采访者 enquêteur 10:09

咱们目前可能成绩上是比前几年有所提高，但人数上太少，会不会也会造成领导层不太关心我们的发展？

Nos résultats se sont peut-être améliorés ces dernières années, mais le nombre d’élèves est trop faible. Cela pourrait-il conduire la direction à se désintéresser de notre développement ?

受访教师 enseignante enquêtée 10:29

我觉得问题是人数少了，其实也拿不出好成绩。虽然人数少，但成绩不好，很难培养，也没有什么尖子生，以前的话起码你有个20来个学生，20来个学生里面还有那么几个可以培养一下，现在这几个学生，就没什么可以培养的。

Je pense que le problème est que le nombre d'élèves a diminué, et nous n'obtenons pas de bons résultats. Même avec moins d'élèves, les résultats ne sont pas bons. Il est difficile de former des élèves brillants. Avant, nous avions au moins une vingtaine d'élèves, parmi lesquels quelques-uns pouvaient être formés. Maintenant, avec seulement quelques élèves, il n'y a personne à former.

采访者 enquêteur 10:50

也就是说他们不是说光语言这一科不行，是其他的科目可能学的也一般。

Cela signifie qu'ils ne pensent pas seulement que la langue est un problème, mais que les autres matières sont aussi moyennes ?

受访教师 enseignante enquêtée 10:59

对，就是这个样子，就是单科也培养不出来，然后总分也培养不出来。

Oui, c'est ça. On n'arrive pas à former de bons élèves ni en matière individuelle, ni sur l’ensemble des matières.

采访者 enquêteur 11:05

这个应该也是咱们学校普遍的一个问题，整个的生源不好的话，它不是说光咱们这一个班的学生是这个问题，应该是所有的学生都存在这个问题。你觉得这两年你教下来，对你来说比较影响你心情，或者说你觉得有一点失望的点，除了学校政策层面以外，还有没有其他的方面会影响到你日常的教学上？学校还会让你们去做什么行政的事情吗？

C'est un problème général dans notre école. Si les élèves en général ne sont pas bons, ce n'est pas juste un problème de notre classe, mais de tous les élèves. Pensez-vous que ces deux dernières années, en plus des politiques de l'école, il y a d'autres facteurs qui affectent votre enseignement au quotidien ? L'école vous demande-t-elle de faire des tâches administratives ?

受访教师 enseignante enquêtée 12:10

对，我们去被分配到各个部门，比如说像校长办公室，学工处这种部门去打杂，我们有时候是会被要求配合他们的工作的。

Oui, nous sommes répartis dans différents départements, comme le bureau du principal ou le bureau des affaires étudiantes, pour faire des tâches diverses. Parfois, on nous demande de les aider.

采访者 enquêteur 12:18

是带有强制性吗？

Est-ce obligatoire ?

受访教师 enseignante enquêtée 12:24

也没有强制性，但是基本上都能说服你，毕竟他们认为你学生少，课时量小。

Ce n'est pas obligatoire, mais ils arrivent toujours à nous convaincre, car ils estiment que nous avons moins d'élèves et donc moins de cours.

采访者 enquêteur 13:00

会觉得你们工作很清闲？

Ils pensent que vous avez beaucoup de temps libre ?

受访教师 enseignante enquêtée 13:20

不是，其实学校领导层他也没有觉得我们很空闲，他就是单纯的觉得年轻人应该多做点事情。

Non, les dirigeants ne pensent pas que nous soyons inactifs. Ils croient simplement que les jeunes devraient en faire plus.

采访者 enquêteur 13:27

现在考生考得好或者不好，有没有相应的奖励或者惩罚机制？

Y a-t-il des récompenses ou des sanctions liées aux résultats des élèves aux examens ?

受访教师 enseignante enquêtée 13:53

我也觉得对于我们小语种来老师来说其实有点失望，因为其实我们有一年的日语考得特别好，然后去年我们法语也考得特别好，但是学校其实从来没有给我们代课老师，哪怕一点的肯定与鼓励，从来没有过，所以我们现在感觉就是做这个事情，没什么动力，反正考得好也是那样，考得不好也是那样。

En tant que professeurs de langues vivantes étrangères minoritaires, c'est un peu décevant. Une année, nos élèves de japonais ont très bien réussi, et l'année dernière, ceux de français aussi. Mais l'école ne nous a jamais donné aucune reconnaissance ou encouragement, même un tout petit peu. On n'a donc pas vraiment de motivation. Peu importe que les élèves réussissent bien ou mal, c'est la même chose.

采访者 enquêteur 14:27

不管你考得好不好，反正领导层也没有说是特别重视哪一个语种。

Peu importe vos résultats, la direction ne semble pas accorder une grande importance à une langue spécifique.

受访教师 enseignante enquêtée 14:53

领导层他好像也不是很清楚我们小语种的情况，现在的领导层是这样子，最后就看一下高考成绩。但法语或者日语只是高考的外语科目，考的好不好对高考总成绩的影响有限。

La direction ne semble pas très au courant de notre situation en langues vivantes étrangères minoritaires. Ils se concentrent uniquement sur les résultats du Gaokao. Que ce soit en français ou en japonais, les notes de ces matières n'ont qu'un impact limité sur le score global du Gaokao.

采访者 enquêteur 15:05

以前我记得是让日语的一个老师当的教研室主任。

Je me souviens qu'avant, un professeur de japonais était le directeur du département.

受访教师 enseignante enquêtée 15:12

现在我们有一个非常大的变化，我们以前有一个国际部专门负责对外活动和小语种教学管理，现在没有了，我们换了领导之后国际部已经取消了，所以现在没有人来管我们，我们就是散乱的。

Nous avons eu un gros changement. Avant, nous avions un département international responsable des activités extérieures et de la gestion des enseignements en langues vivantes étrangères minoritaires. Mais ce département a été supprimé avec la nouvelle direction. Maintenant, personne ne s’occupe de nous, nous sommes dispersés.

采访者 enquêteur 15:29

现在也没有名义上的领导来负责这块吗？

Il n'y a plus de responsable nominal pour ce domaine ?

受访教师 enseignante enquêtée 15:38

以前有一个，她是校级领导，又是外语教师，所以负责指导我们。但是现在也退休了。每个年级有一个主任，他其实也不懂我们这些法语，日语，西班牙语。

Avant, il y avait une responsable, qui était à la fois une dirigeante de l'école et une enseignante en langues étrangères. Mais elle est maintenant à la retraite. Chaque niveau a un directeur, mais ils ne comprennent pas nos langues, que ce soit le français, le japonais ou l'espagnol.

采访者 enquêteur 15:55

也就是说其实现在学校对于你们来说，一个是没有业绩上的要求，考好考坏也无所谓，然后……

Cela signifie qu'actuellement, l'école n'a pas d'exigences en termes de performance, peu importe les résultats.

受访教师 enseignante enquêtée 16:33

也不能完全说他不要求.他还是希望我们考好，但是考好了之后其实并没有什么奖励机制，我觉得没有。

On ne peut pas dire qu'ils n'ont aucune exigence. Ils veulent toujours que nous ayons de bons résultats, mais il n'y a pas de système de récompense pour cela. Je pense qu'il n'y en a pas.

采访者 enquêteur 16:42

但是对其他的学科是不是会有，比如说其他年级哪个班考得好，他肯定会有奖励。

Mais pour les autres matières, y a-t-il des récompenses, par exemple si une classe obtient de bons résultats ?

受访教师 enseignante enquêtée 16:49

学校的这种奖励机制，主要是偏重于那种班主任之类的老师。

Le système de récompense de l'école est principalement axé sur les professeurs principaux.

采访者 enquêteur 17:02

就是说你负责这个班那个班的整体成绩上去了，或者说表现还不错，你这个班主任就会得到一定的奖励，但是跟任课老师难道没有关系吗？其实这也是各个任课老师的功劳。

C'est-à-dire que si une classe obtient de bons résultats, le professeur principal sera récompensé, mais cela n'a pas de lien avec les enseignants des matières ?

受访教师 enseignante enquêtée 17:17

任课老师他当时看的叫重点大学录取率，看班上录取的名额，我们小语种班，整个来说的话，学生底子都非常差，然后总分考得也不是很好，说实话，但是哪怕是你总分考得不好，但你的外语考得好，他其实也没有说对你有什么奖励机制。

Pour les enseignants des matières, ils regardent le taux d'admission dans les universités de premier rang. Pour notre classe de langues vivantes étrangères minoritaires, les élèves ont généralement de faibles niveaux, et leurs scores globaux ne sont pas bons. Même si les notes en langue sont bonnes, cela ne change rien au niveau des récompenses.

采访者 enquêteur 17:46

你们在晋升方面有没有什么样子的限制?

Y a-t-il des restrictions en matière de promotion pour vous ?

受访教师 enseignante enquêtée 18:19

我们现在基本上是处于那种起点认证的职称，是最低的等级，你没有什么上升的途径，因为我们又没有什么机会去拿到一些证书或者什么的。目前我们所有的小语种老师都是起点认证的一个职称。

Nous avons actuellement le niveau de certification de base, le plus bas. Il n'y a pas vraiment de voie de promotion, car nous n'avons pas beaucoup d'opportunités pour obtenir des certificats ou autres distinctions. Tous les professeurs de langues vivantes étrangères minoritaires sont au niveau de base.

采访者 enquêteur 18:57

也就是说你必须要参加比赛，或者说论文获奖，或者说是一些什么教学大赛，哪怕不是你这个学科的参加一个什么班主任演讲比赛之类的，都会有一些的帮助，但是咱们会不会也存在一个问题，学生越来越少以后，你连当班主任的资格都没有了?

Cela signifie que vous devez participer à des concours, ou obtenir des prix pour des articles, ou participer à des compétitions pédagogiques, même si ce n’est pas dans votre domaine spécifique. Si le nombre d'élèves continue de diminuer, vous n'aurez même plus l'opportunité de devenir professeur principal ?

受访教师 enseignante enquêtée 19:45

班主任的资格我们都不敢想。今年这一届高一，我们班学生 30 多个，日语的，法语的，反正也跟西语的凑在一起凑成了一个班。然后我就 6 个学生，领导让我去当班主任，我当时一听就觉得不靠谱。

Nous n'y pensons même pas. Cette année, en première année, nous avons une classe de 30 élèves en japonais et en français, regroupés avec ceux en espagnol. J'ai seulement six élèves, et le responsable m'a proposé de devenir professeur principal, mais cela me semblait irréaliste.

采访者 enquêteur 20:34

现在不当班主任的话，你每天大概是从早上几点忙到什么时候才能休息?

Si tu n’es pas professeur principal, à quelle heure tu commences et termines ta journée ?

受访教师 enseignante enquêtée 20:43

高中他是他是有早，晚自习的，我是一个星期有三个早自习，就是得 7:00 到校，然后有两个晚自习，那就是得晚上 9:00 才能回去。

Au lycée, nous avons des études du matin et du soir. J'ai trois études du matin par semaine, donc je dois être à l'école à 7h. Et pour les deux études du soir, je ne rentre qu'à 21h.

采访者 enquêteur 21:46

你们两位老师现在平常会一起备课吗，还是各自负责各自的事情。

Est-ce que vous et l'autre professeur préparez les cours ensemble ou chacun fait de son côté ?

受访教师 enseignante enquêtée 22:00

我们其实很少系统性的去一起做事情，然后因为其实我们也带过好几届了，基本上手头上的东西差不多也都有了，现在基本上就各自忙自己的，因为我们最大的问题，就是没有统一教材，到现在都没有标准教材，我们以前需要从头到尾的商量着把课好好准备一下，现在的话是各自负责自己那块。

Nous travaillons rarement ensemble de manière systématique. Nous avons tous deux enseigné plusieurs promotions, et nous avons déjà tout le matériel nécessaire. Maintenant, chacun s’occupe de ses propres cours, car nous n'avons pas de manuel standard. Avant, nous devions coordonner pour bien préparer les cours, maintenant chacun fait de son côté.

采访者 enquêteur 22:31

对，还是用的马晓红那本书吗？

Utilisez-vous toujours le livre de Ma Xiaohong ?

受访教师 enseignante enquêtée 22:36

是的，第一册跟第二册。

Oui, le premier et le deuxième volume.

采访者 enquêteur 22:38

然后再补充第三册 3 的东西吗？还是？

Et vous complétez avec des éléments du troisième volume ?

受访教师 enseignante enquêtée 22:41

是的，再补充一部分第三册的东西。

Oui, nous complétons avec une partie du troisième volume.

采访者 enquêteur 23:05

问一个关于你课堂使用的视频的问题，你是怎么找到这个视频的。你觉得这样的学习效果好吗？

Je pose une question à propos de la vidéo que tu as utilisée en classe : comment as-tu trouvé cette vidéo ? Tu penses que ce type d'apprentissage est efficace ?

受访教师 enseignante enquêtée 23:35

我偶然看到了这段视频，视频中有一个会说流利中文的法国人，他解释了法国人常用的表达 "oh là là"，并且视频带有法文和中文的字幕。于是，我把它下载下来，作为课堂的补充材料。学生们都能理解，而且他举的例子非常实用。这不仅能丰富他们的词汇量，还能拓展他们的文化知识。最后，学生们明白了，这个表达可以用来表示惊讶、对好事的赞叹，或者对不幸事件的悲伤。

C’est par hasard que je suis tombée sur cette vidéo. Il s’agit d’un Français qui parle couramment le chinois et qui explique une expression courante des Français, oh là là, avec des sous-titres en français et en chinois. Alors, je l’ai téléchargée pour l’utiliser comme matériel complémentaire en classe. Les élèves comprennent bien, et les exemples qu’il donne sont très pratiques. Cela permet non seulement d’enrichir leur vocabulaire, mais aussi d’élargir leurs connaissances culturelles. Finalement, les élèves comprennent que cette expression peut exprimer la surprise, l’admiration pour quelque chose de bien, ou la tristesse pour un événement malheureux.

采访者 enquêteur 25:09

你现在平常备课的话，是怎么样一个模式？

Comment prépares-tu habituellement tes cours ?

受访教师 enseignante enquêtée 25:29

其实是基本上先讲单词，然后讲语法讲课文，然后就练习就差不多这样。

En général, je commence par le vocabulaire, puis la grammaire et les textes, et enfin les exercices. C'est à peu près comme ça.

采访者 enquêteur 25:36

课本上有的东西就把它尽量都全部做完是吧？你们大概多久能上完一单元？

Tu termines tout le contenu du manuel ? Combien de temps faut-il pour finir une unité ?

受访教师 enseignante enquêtée 25:46

现在基本上一周能上一个单元。

On finit généralement une unité par semaine.

采访者 enquêteur 25:51

一周就能上一个单元，你这个速度跟大学一样。因为你们从高一才开始学，如果是初中阶段的话，我印象中应该都是两周半上一单元。

Une unité par semaine, c'est rapide, comme à l'université. Vous commencez à enseigner en première année de lycée. Au collège, il me semble que c'était environ deux semaines et demie pour chaque unité.

受访教师 enseignante enquêtée 26:13

我们没那么多课时，基本上就是两年学到 B1。

Nous n'avons pas autant d'heures de cours, donc nous atteignons le niveau B1 en deux ans.

采访者 enquêteur 26:18

咱们孩子现在接受程度怎么样？

Comment les élèves réagissent-ils ?

受访教师 enseignante enquêtée 27:18

其实学生最后接受的怎么样，跟教学速度的快慢关系不大，我教了这么多学生，我觉得并没有特别大的关系，就是你你上的快或者上的慢，那成绩好他依然能跟上，然后成绩差的你上多慢，他依然是跟不上。所以，我先把文章基本的东西讲完，做完之后到高三的时候多留点时间给他们做题，就这样子一个想法。

En fait, la vitesse d'enseignement ne change pas grand-chose à la réussite des élèves. J'ai enseigné à beaucoup d'élèves, et je pense que ceux qui réussissent bien peuvent suivre, peu importe la vitesse, et ceux qui ont des difficultés ne réussiront pas, même si on ralentit. Je préfère couvrir les bases et laisser plus de temps pour les exercices en terminale.

采访者 enquêteur 27:52

你现在主要还是在做这种应试训练，那你这些题都是从哪里来的？

Tu te concentres principalement sur la préparation aux examens. D'où viennent tes exercices ?

受访教师 enseignante enquêtée 28:03

一方面是大学的法语等级考试模拟题，然后另外一个现在有出版的一些关于法语高考的资料，有的东西还可以。比如上海外语教育出版社出的那 8 套题，我觉得很不错。

En partie des examens de niveau universitaire, et aussi des ressources disponibles pour le baccalauréat en français. Par exemple, les huit séries d'examens publiées par Shanghai Foreign Language Education Press sont très bonnes.

采访者 enquêteur 28:49

这两年好像说是有一个高考题型改革是吧？我看最近新闻说是要对题型进行调整。

Il y a eu une réforme des examens du baccalauréat ces deux dernières années, n'est-ce pas ? J'ai vu dans les nouvelles que les types de questions allaient être ajustés.

受访教师 enseignante enquêtée 29:11

今年的高考就要面临改革，我们最近才收到消息的。

Oui, la réforme du baccalauréat commence cette année, et nous venons de recevoir l'information.

采访者 enquêteur 29:26

好像说是增加了词汇是吧？词汇的应用填空。

Ils ajoutent des exercices de vocabulaire, c'est ça ?

受访教师 enseignante enquêtée 29:32

换了一些题型，比如说增加一些题型，然后比如说以前的改错题它没有了，然后我们现在增加了两个题型，一个是语法填空，然后另外一个就是增加一个小的应用文写作。

Oui, ils ont changé certains types de questions. Par exemple, les questions de correction d'erreurs ont été supprimées. À la place, ils ont ajouté des exercices de remplissage grammatical et une petite rédaction pratique.

采访者 enquêteur 29:51

你刚才说语法填空是不是就时态填空？

Le remplissage grammatical inclut-il les conjugaisons ?

受访教师 enseignante enquêtée 30:01

它不仅仅涉及到动词，它也涉及到形容词，代词等等的填空。

Pas seulement les verbes, mais aussi les adjectifs, pronoms, etc.

采访者 enquêteur 30:09

这样子改的话，你觉得对学生来说是变难了还是？

Ces changements rendent-ils l'examen plus difficile pour les élèves ?

受访教师 enseignante enquêtée 30:24

我是觉得对于基础好的学生来说的话，应该比较好得分，但是基础差的，得分很难。

Pour les élèves ayant une bonne base, cela devrait être facile. Mais pour ceux qui ont des difficultés, ce sera très difficile d'obtenir de bons résultats.

采访者 enquêteur 30:33

我有看过你们两个老师给学生布置的那种寒假作业或者暑假作业。

J'ai vu les devoirs de vacances que vous donnez aux élèves.

受访教师 enseignante enquêtée 31:37

那是我带第一届学生的时候，其实我也不知道给他们布置什么作业，后来的话就一直沿用，为什么？因为我觉得寒假作业他们普遍也没好好做，所以就没必要年年更新了，就一直是这套题每年在用。

C'était pour ma première promotion d'élèves. Je ne savais pas quoi leur donner, alors j'ai continué à utiliser les mêmes devoirs. Mais comme ils ne les font pas bien, je ne les change pas chaque année.

采访者 enquêteur 31:57

咱们现在考试其实主要还是笔试，因为我们的高考其实也不涉及口语，只是最多加一个听力是吧？所以我们其实平常在教学中对孩子的口语这一块也有没有特别的关注。

Nos examens sont surtout écrits, car le baccalauréat ne teste pas l'oral, juste un peu d'écoute. Donc, nous ne mettons pas vraiment l'accent sur l'oral dans notre enseignement.

受访教师 enseignante enquêtée 32:45

一点都不关注。

Nous ne nous concentrons pas du tout sur l'oral.

采访者 enquêteur 32:48

就是说，你口语表达的好坏其实无所谓了？

La compétence orale n'est pas vraiment importante alors ?

受访教师 enseignante enquêtée 32:52

这真的无所谓。

Exactement, elle n'est pas importante.

采访者 enquêteur 32:53

因为我们不考，一般我们侧重点就不会往口语这上面放。

Puisque nous ne l'examinons pas, nous ne mettons pas l'accent dessus.

受访教师 enseignante enquêtée 32:57

因为咱们的孩子也不需要。不需要，他自己他也不重视，我们也没有很强调，所以最后下来我们也都不在意，不是很在意。

Les élèves ne le jugent pas nécessaire non plus. Nous n'insistons donc pas sur l'oral.

采访者 enquêteur 33:15

对，我看好像不光是中学阶段这样子的，其实大学生，他们也会觉得口语又不考，凭什么让我费这么大劲去练？其实得不偿失，有些老师会因此而觉得有点失望。你目前这两年有没有什么其他的职业上的规划，或者你有没有长远的一个计划。

C'est pareil pour les étudiants universitaires. Ils se demandent pourquoi faire tant d'efforts pour l'oral s'il n'est pas évalué. Certains enseignants en sont déçus. As-tu des projets professionnels à long terme ?

受访教师 enseignante enquêtée 34:21

其实我个人在职业方面一直没有什么详尽的规划，也没有很看重这个职业。

Je n'ai jamais eu de plan de carrière détaillé et je ne prends pas ce travail très au sérieux.

采访者 enquêteur 34:31

万一有一天学校领导层又变化的话，会不会干脆就就取消了法语的课程，既然人这么少，还要招一个老师，还要费这么大的劲，会不会有一天学校干脆就不办了？会不会有这样的担忧？

Pensez-vous que si la direction change, ils pourraient supprimer les cours de français à cause du faible nombre d'élèves ?

受访教师 enseignante enquêtée 34:52

取消了法语课程，我也不是很担忧。

Je ne suis pas inquiète si les cours de français sont supprimés.

采访者 enquêteur 34:54

那你到时候会有什么打算？

Que ferais-tu alors ?

受访教师 enseignante enquêtée 34:59

我目前感觉的话学校应该还是会办，然后如果说不办的话，它需要我去哪我就去哪，我觉得没有早晚自习我还挺开心的。

Je pense que l'école continuera à offrir ces cours. Si ce n'est pas le cas, j'irai là où ils ont besoin de moi. Je serais contente de ne plus avoir de cours matinaux et du soir.

采访者 enquêteur 35:12

因为这个岗位是一个 CDI 的性质。

Car c'est un poste en CDI.

受访教师 enseignante enquêtée 36:51

我个人是这样子，但是我看杨老师不是。

C'est mon point de vue, mais ce n'est pas celui de Yang.

采访者 enquêteur 36:56

杨老师怎么想的？

Que pense Yang ?

受访教师 enseignante enquêtée 36:59

她还是很有斗志的一个人。

Elle est beaucoup plus motivée que moi.

采访者 enquêteur 37:16

因为其实我一直觉得还行，学校发展这个状态，但是你刚才一说人数上一下突然少这么多，我就有点不乐观了。

Je pensais que l'école se développait bien, mais avec la baisse soudaine du nombre d'élèves, je suis moins optimiste.

受访教师 enseignante enquêtée 38:10

我也不是很乐观。

Moi non plus, je ne suis pas très optimiste.

采访者 enquêteur 38:11

计划留学的学生是不是也少了很多？

Y a-t-il moins d'élèves qui prévoient de partir à l'étranger ?

受访教师 enseignante enquêtée 38:36

到我们学校来的学生，其实普遍的家庭经济状况都不是很好。

La plupart des élèves de notre école viennent de familles avec des moyens limités.

采访者 enquêteur 38:46

这个是为什么呢？高中毕竟不像初中要按居住区域划分学区。

Pourquoi est-ce le cas ? Le lycée n'a pas de zone de recrutement basée sur le lieu de résidence comme le collège.

受访教师 enseignante enquêtée 38:53

其实一般情况下，如果说考得不是很好的学生，他们家长很可能会优先考虑去私立高中。家里有一定经济条件的话，可能去私立高中或者是从高一的时候，就会考虑孩子留学的事宜。但是我们学校的学生基本上是那种成绩不是很好，然后家里的条件又很普通，最后来到我们这所排名靠后的公立高中。

En général, si les élèves ont de bons résultats, leurs parents préfèrent les écoles privées. Les familles avec des moyens envoient leurs enfants dans des écoles privées ou prévoient de les envoyer étudier à l'étranger dès le lycée. Les élèves de notre école ont généralement des résultats médiocres et des familles modestes, ils viennent donc dans notre lycée public de rang inférieur.

采访者 enquêteur 39:26。

现在目前阶层固化也确实是个问题。

La stratification sociale est vraiment un problème.

受访教师 enseignante enquêtée 39:51

你看我们学校的第一届，其实部分家长是有经济实力的，还有部分同学也学的可以，但到后面基本上都不怎么好了。留学其实还是一个很不错的选择。

Lors de notre première promotion, certaines familles avaient les moyens, et certains élèves étaient bons. Mais ensuite, ça s'est dégradé. Étudier à l'étranger reste une bonne option.

受访教师 enseignante enquêtée 40:18

我们学校一直是想打通留学这条路的。

Notre école essaie toujours de promouvoir les études à l'étranger.

采访者 enquêteur 40:45

也就是说学校层面现在也是支持这一块是吧？

Donc, l'école soutient cette initiative ?

受访教师 enseignante enquêtée 42:29

我们目前换了一个管教学的校长，然后他刚刚来，跟以前的教学管教学的张校长相比的话，他其实更重视小语种的发展，然后开始在找各种资源，然后举办各种各样的讲座，让家长和学生开始有这种留学的意识，我觉得这方面还挺好的。

Nous avons un nouveau directeur des études, qui accorde plus d'importance au développement des langues vivantes étrangères minoritaires. Il cherche des ressources et organise des conférences pour sensibiliser les parents et les élèves aux études à l'étranger, ce qui est bien.

采访者 enquêteur 42:50

是跟外面的中介在合作吗？还是？

L'école collabore avec des agences extérieures ?

受访教师 enseignante enquêtée 42:54

我不清楚，上次好像请了一个什么省侨联。省侨联的具体我也不知道是什么性质的一个东西，反正过来给他们讲过。然后最近又跟一个教育集团签了一个项目。主要是搞出国这一块的。

Je ne sais pas. La dernière fois, quelqu'un de l'Association des Chinois d'Outre-Mer est venu faire une présentation. Récemment, nous avons signé un projet avec un groupe éducatif, principalement axé sur les études à l'étranger.

采访者 enquêteur 43:14

虽然说一个语种可能人数不多，但是如果加起来三个语种的话，一年还是有那么一些学生的，十几二十个学生总是有的。如果说一年能出去一部分学生的话，也是一个挺好的状态。你自己是本科才开始学法语是吧？

Même si les langues vivantes étrangères minoritaires n'ont pas beaucoup d'élèves, il y a quand même une vingtaine d'élèves chaque année. Si certains partent à l'étranger, c'est une bonne chose. Vous avez commencé le français à l'université, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 44:34

是的，我们以前没有高中接触其他语种的这个途径。

Oui, je n'avais pas accès aux langues étrangères au lycée.

采访者 enquêteur 44:37

然后本科硕士都是这个专业是吧？那个时候你是从小学开始学英语的，还是从初中开始学的？

Et tu as fait ta licence et master en français. Tu as commencé l'anglais au collège ou à l'école primaire ?

受访教师 enseignante enquêtée 44:53

初中。

Au collège.

采访者 enquêteur 44:55

也是初中。然后初中高中也就是说学了 6 年的英语，然后英语参加高考，最后考到了一个法语的专业的大学，是这样的一个状态，因为你是少数民族，你这方面就是说还有没有其他的语言？像你自己你本民族的语言有没有学过？

Donc, tu as étudié l'anglais pendant six ans avant l'université, puis tu as fait des études de français. Tu es d'une minorité ethnique, as-tu appris la langue de ton ethnie ?

受访教师 enseignante enquêtée 45:20

我本来就是湖北的，我们这一块的少数民族的特色并没有，是汉语的一个环境。对，确实现在目前可能从长相上或者说从民族服饰上，可能才能看出来他可能是少数民族，但是很难去从语言上去区分。

Je viens du Hubei, et nous n'avons pas vraiment de caractéristiques minoritaires spécifiques. Nous sommes dans un environnement principalement chinois. La langue de notre ethnie a été perdue depuis plusieurs générations.

采访者 enquêteur 45:50

等于说你是完全汉化了一个状态。

Tu es donc complètement sinisée.

受访教师 enseignante enquêtée 46:20

对，从上辈开始我觉得就已经找不到什么踪迹了。

Oui, je pense que dès la génération précédente, il n'y avait déjà plus aucune trace de cela.

采访者 enquêteur 46:27

就是说现在跟汉族其实没什么区别了，但是还是会享受一些的优惠政策。

Donc, tu n’es pas vraiment différente des Han, mais tu bénéficies toujours de certaines politiques de soutien.

受访教师 enseignante enquêtée 46:36

毕竟我们当时高考就加了 10 分。

Oui, par exemple, nous avions un bonus de 10 points au baccalauréat.

采访者 enquêteur 46:38

对，就是说他就有这么一个优惠政策存在，但是其实差别不是特别大了。

C'est donc un avantage, même si la différence n'est pas énorme.

采访者 enquêteur 47:02

最后一个问题，能谈谈我观摩的这节课的重点是什么呢，你是怎么分配这节课的各个环节的？

Dernière question : pourrais-tu parler du point central de la leçon que j'ai observée ? Comment as-tu réparti les différentes étapes de cette leçon ?

受访教师 enseignante enquêtée 47:46

这节课的重点是元音和辅音的发音规则。一般来说，我先引导他们朗读，然后帮助他们发现一些发音规则，最后给他们一些单词让他们自己读。虽然我在课前部分融入了一些法国人常用的表达，课后加入了一段法语歌曲来增加变化，但在回看课程视频时，我意识到，其实四分之三的时间都花在讲解元音和辅音的发音规则上，这是我之前没有预料到的。

Pour cette leçon, l’accent est mis sur les règles de prononciation des voyelles et des consonnes. Généralement, je commence par les guider dans la lecture, puis je les aide à découvrir certaines règles de prononciation, et enfin, je leur donne des mots à lire eux-mêmes. Bien que j’intègre au début des expressions courantes des Français et à la fin un extrait de chanson française pour varier, en revisitant la vidéo de la leçon, je me rends compte qu’en fait, les trois quarts du temps sont consacrés à l’explication des règles de prononciation des voyelles et des consonnes, ce que je n'avais pas anticipé.

采访者 enquêteur 49:45

今天谢谢你接受采访，我的问题问完了。

Merci beaucoup pour cet entretien, j'ai terminé mes questions.

受访教师 enseignante enquêtée 50:16

不客气的。

De rien.

Entretien avec Méline

Date : le 11/03/2024

Durée : 1h 9 min

采访者 enquêteur 00:55

咱们学校是应该从初中就开始有吧?

Notre école commence bien à partir du collège, non ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:01

对, 是的，从初一开始 6 年制

Oui, c'est ça, c'est un cursus de six ans à partir de la sixième.

采访者 enquêteur 01:03

咱们学校现在目前的是有保送资格吗?

Notre école a-t-elle actuellement la qualification pour recommander des élèves ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:13

保送资格有，我们学校是好像是 11 还是 12 所具有保送资格的学校之一。

Oui, nous avons cette qualification. Notre école est l'une des 11 ou 12 écoles à avoir cette qualification.

采访者 enquêteur 01:21

咱们的学生一个班每一年大概是多少个学生?

Combien d'élèves y a-t-il en moyenne par classe chaque année ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:26

这个的话我觉得这个幅度还是蛮大，浮动还是蛮大的，之前的话是差一定是控制在 20 以下，然后现在的高三的是有 14 个，我现在带的高二有 9 个，然后高一是有 4 个。

Ça varie beaucoup. Avant, c'était contrôlé à moins de 20. Actuellement, en terminale, il y en a 14, en première, 9, et en seconde, 4.

采访者 enquêteur 01:43

为什么幅度这么大?

Pourquoi y a-t-il une telle variation ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:47

可能我觉得有多方面的原因，第一个可能是疫情的影响，然后我们跟外国的交流也比较少，所以他们可能家长那边的话，他们在选小语种，选小语种这边的话是可能会多多少少受到一点影响。第二个的话，第二个的话应该是受到高考成绩的影响，因为之前小语种的优势并没有出来，通过高考的成绩。

Je pense qu'il y a plusieurs raisons. La première, ce serait à cause de la pandémie, on avait moins de programmes d'échange, c'était un mauvais signe pour les parents, le nombre d'élèves a donc diminué. La deuxième, l'épreuve de français au Gaokao est trop difficile, les élèves ne voient pas de bénéfice direct. La troisième, je trouve que c'est lié à la politique du pays, on ne met plus l'accent sur la promotion du plurilinguisme, même si on peut recommander certains d'entre eux à l'université sans passer le concours, ils ne montrent pas beaucoup d'intérêt, parce qu'ils ne veulent pas poursuivre leurs études en langues étrangères.

采访者 enquêteur 02:18

咱们学校不是因为有保送的优势吗？小语种的保送他按人数比例上来说，其实是学生更有几率更有可能性被保送的，但是这一块对家长来说吸引力大吗？

Notre école n'a-t-elle pas l'avantage des recommandations ? Pour les langues vivantes étrangères minoritaires, les élèves ont plus de chances d'être recommandés. Est-ce que cela attire les parents ?

受访教师 enseignante enquêtée 02:37

现在我感觉也越来越少了，可能也跟国家的政策，还有社会里面的对学语种的这方面的重视度并没有以前那么强了，现在强调是语语言家，那么那么学生他们如果说通过保送上去的话，到了大学他们只能继续学语言，可能这对他们来说诱惑力不是并不是这么大，对。

Je ressens que cet attrait diminue. Cela peut être lié aux politiques nationales et à l'intérêt général pour l'apprentissage des langues. Maintenant, l'accent est mis sur l'anglais. Si les étudiants sont recommandés, ils doivent continuer à étudier les langues à l'université, ce qui n'est peut-être pas très tentant pour eux.

采访者 enquêteur 03:02

原来如此。

Je vois.

受访教师 enseignante enquêtée 03:53

以后想继续走语言这一条路的，比如说当翻译，其实挺难的。

Poursuivre une carrière dans les langues, comme interprète, est assez difficile.

采访者 enquêteur 03:58

是的，这条路现在挺难的。

Oui, c'est une voie difficile de nos jours.

受访教师 enseignante enquêtée 04:00

或者说想通过保送的话，他去到名校的几率会大一些些。

Ou alors, être recommandé pour aller dans une grande université est une option.

采访者 enquêteur 06:02

你在中小学阶段有没有接触过法语或者其他的语种，除了英语以外的？

As-tu étudié le français ou une autre langue à l'école, en dehors de l'anglais ?

受访教师 enseignante enquêtée 06:11

没有，高考的时候考的也是英语，然后我机缘巧合下才选了个法语。

Non, au Gaokao, j'ai passé l'anglais. J'ai choisi le français par hasard par la suite.

采访者 enquêteur 06:20

之后的研究生，是在国内读的还是在国外读的？

Pour ton master, l'as-tu fait en Chine ou à l'étranger ?

受访教师 enseignante enquêtée 06:26

在国外，索邦大学。

À l'étranger, à l'Université de la Sorbonne.

采访者 enquêteur 06:33

索邦的中国学生还蛮多的。

Il y a beaucoup d'étudiants chinois à la Sorbonne.

受访教师 enseignante enquêtée 07:05

是的。

Oui.

采访者 enquêteur 07:07

然后读完研究生就回国发展吗？

Et après ton master, tu es retournée en Chine ?

受访教师 enseignante enquêtée 07:39

是的。

Oui.

采访者 enquêteur 07:41

你现在工作有几年了？

Tu travailles depuis combien de temps maintenant ?

受访教师 enseignante enquêtée 07:45

你说的是在目前这所学校吗？

Tu parles de cette école ?

采访者 enquêteur 07:48

对，因为你之前是不是还在其他学校也教过书，我也还蛮感兴趣的。

Oui, et est-ce que tu as enseigné dans d'autres écoles avant ? Ça m'intéresse aussi.

受访教师 enseignante enquêtée 07:53

我先本科毕业，之后是通过国家孔子学院的项目去到了南法，在那里工作了一年，然后再从那边回到现在的学校工作了一年，接下来才是继续去读研，读完研了之后又回到这个学校。

J'ai d'abord obtenu mon diplôme de licence, puis, grâce au programme de l'Institut Confucius, je suis allé dans le sud de la France pour travailler un an. Ensuite, je suis revenue travailler dans cette école pendant un an avant de repartir pour faire mon master. Après mon master, je suis revenu dans cette école.

采访者 enquêteur 08:22

中间读研期间，合同是给你一直续着吗还是？

Pendant ton master, ton contrat a été renouvelé ou... ?

受访教师 enseignante enquêtée 08:33

没有的，当时是临时劳动劳务合同。

Non, c'était un contrat de travail temporaire à ce moment-là.

采访者 enquêteur 08:38

然后现在的话有一个编制是吧？可能待遇上有差异。

Et maintenant, tu as un poste permanent, non ? Il y a probablement une différence de traitement.

受访教师 enseignante enquêtée 08:56

对，有所差异。

Oui, il y a une différence.

采访者 enquêteur 08:59

你是广东那边的人吗？

Tu viens du Guangdong ?

受访教师 enseignante enquêtée 10:03

是的。

Oui.

采访者 enquêteur 10:04

大多数认识的深圳人都是五湖四海的人。你工作了一年，然后之后读了研，回国工作。你大概有几年工作经验了？五年吗？

La plupart des gens que je connais à Shenzhen viennent de partout. Tu as travaillé un an, puis tu as fait ton master et tu es revenu travailler. Tu as environ combien d'années d'expérience professionnelle ? Cinq ans ?

受访教师 enseignante enquêtée 10:50

三年左右。

Environ trois ans.

采访者 enquêteur 10:53

你目前在负责的就是高中的阶段吗？之前是高一是吧？现在是高二。咱们学校因为有保送，但其实大方向是不是也是往高考的方向在走？学生最后拿法语参加高考是吧？x

Tu es actuellement responsable du niveau lycée, n'est-ce pas ? Tu avais les secondes avant et maintenant les premières. Notre école, même avec la possibilité de recommandations, se concentre-t-elle principalement sur le bac ? Les élèves passent le bac avec le français ?

受访教师 enseignante enquêtée 11:15

对，保送的话一般都是只有一两个这样。

Oui, il n'y a généralement qu'un ou deux élèves recommandés.

采访者 enquêteur 11:18

人数上一两个，学生总数是多少呢？

Sur combien d'élèves au total ?

受访教师 enseignante enquêtée 11:25

之前 14 个学生，有 2 个。对，有一届 9 个学生有 1 个报送，高一那边 4 个学生也只有 1 个报送。

Je me souviens qu'il y avait 14 élèves, avec 2 recommandés l'année dernière. Une autre année, il y avait 9 élèves, avec 1 recommandé. Quelques années avant, sur 4 élèves, 1 était recommandé.

采访者 enquêteur 11:35

也就是说大概 10%的报送到高校的比例。

Donc environ 10% des élèves sont recommandés aux universités.

受访教师 enseignante enquêtée 11:46

是的。

Oui.

采访者 enquêteur 11:47

这样来看，保送比例好像确实不高，我印象中说是你们学校应该会保送比例会更高一些。因为我有调研其他北方的一些学校，有一个学校告诉我是 35%。其他的孩子可能还是通过高考这个模式去进入大学是吧？

Ce n'est pas très élevé. J'avais l'impression que le taux de recommandation serait plus élevé. J'ai étudié d'autres écoles dans le nord et on m'a parlé d'un taux de 35%. La plupart des élèves passent le bac, non ?

受访教师 enseignante enquêtée 12:33

对，是的。

Oui, c'est ça.

采访者 enquêteur 12:35

他们怎么样，考得怎么样？

Et comment s'en sortent-ils ?

受访教师 enseignante enquêtée 12:38

这个生源是吗？

Tu parles de leur niveau ?

采访者 enquêteur 12:41

他们大概能考多少分，满分 150？

受访教师 enseignante enquêtée 12:58

这个的话我们能够明显地感觉到以前的学生是成绩挺不错的，然后他们想选择法语来给他们本来不错的成绩加点分。但是现在的话到了我这一届之后都是比较差的学生，他们英语本身就学不好，然后想放弃学英语，学其他的语种，看一下能不能加分，然后又对法语比较感兴趣，所以才来的法语。

On remarque que les élèves d'avant avaient de bons résultats et choisissaient le français par intérêt. Maintenant, ceux que j'ai sont souvent des élèves avec un niveau faible en anglais. Ils abandonnent l'anglais pour essayer de gagner des points au Gaokao.

采访者 enquêteur 13:30

你觉得他们这样的学生，学起来会吃力一些是吧？

Tu trouves qu'ils ont du mal à apprendre ?

受访教师 enseignante enquêtée 13:37

对，会吃力，因为法语的话，你也知道英语如果学不好的话，法语这方面可能它本身就是比英语还要难一些，对。

Oui, c'est difficile pour eux. Si tu n'es pas bon en anglais, le français peut être encore plus difficile.

采访者 enquêteur 13:49

以加分为目的，走捷径不愿意去通过英语去考，但实际法语的高考难度来说也没有比英语简单。

Ils cherchent à obtenir des points supplémentaires sans passer par l'anglais, mais le bac en français n'est pas forcément plus facile que celui en anglais.

受访教师 enseignante enquêtée 14:05

对。但是今年的 2 月份的时候是出了新的高考的题型，那么从高考从这个趋势来看，应该是跟其他语种的难度差距会慢慢的缩小。但是因为还没有参加高考，还不是很确定，对。

Exactement. Mais en février, il y a eu un nouveau format d'examen pour le bac. La difficulté entre les langues devrait se rapprocher. Mais comme ils n'ont pas encore passé le bac, c'est incertain pour le moment.

采访者 enquêteur 14:48

咱们学校应该还有其他语种，日语我知道是有的。

Notre école propose aussi d'autres langues, je sais qu'il y a le japonais.

受访教师 enseignante enquêtée 14:52

都快齐了。

Presque toutes les langues sont couvertes.

采访者 enquêteur 14:54

日语、韩语、日语、西语是吧？

Il y a le japonais, l'espagnol, c'est ça ?

受访教师 enseignante enquêtée 14:58

还有德语、西俄语、德语。

Oui, il y a le japonais, l’espagnol, le français, l’allemand, en plus de l’anglais.

采访者 enquêteur 15:00

教育部规定的 6 个可以参加高考的语种都有是吧？

Donc les six langues autorisées par le ministère de l'Éducation pour le bac sont toutes présentes, non ?

受访教师 enseignante enquêtée 15:13

没有俄语。可能也是跟国际国际的形势有关，虽然俄语考高分的学生比例还是非常高，但是我们已经有两年没有俄语的学生了。

Pas le russe. Cela pourrait être lié à la situation internationale. Même si les étudiants obtenant de bons résultats en russe sont nombreux, nous n'avons pas eu d'élèves en russe depuis deux ans.

采访者 enquêteur 15:34

对，这个还是蛮有意思的一个现象，其实在北方或者说整个全国，俄语其实需求量现在在大增，尤其是北方，越靠近俄罗斯的地区，越有更多的学校在招俄语老师，那么他招俄语老师肯定就有学生他才招，但是我发现南方并没有开更多的俄语班。我觉得是不是可能也跟地域有关系，因为咱们毕竟更靠南边，更靠近发达国家。

C'est intéressant. En fait, dans le nord ou dans tout le pays, la demande pour le russe est en hausse, surtout dans les régions proches de la Russie. Il y a plus d'écoles qui recrutent des professeurs de russe là-bas. Mais dans le sud, il n'y a pas autant de classes de russe. Est-ce lié à la région ? Car nous sommes plus proches des pays développés.

受访教师 enseignante enquêtée 16:14

思维差异还是比较大。

Les mentalités sont assez différentes.

采访者 enquêteur 16:40

我们这么几个语种都开齐的状况，然后又是以这种高考再加保送模式，那么咱们的学校又是在其实在当地是非常好的学校，那么你刚才说学生英语不好，他怎么能考到咱们学校，他应该是有选拔才对。

Avec tous ces cours de langues et la possibilité de passer le bac ou d'être recommandé, notre école est très bonne localement. Mais tu disais que certains élèves sont faibles en anglais. Comment ont-ils pu entrer ici ? Il doit y avoir une sélection, non ?

受访教师 enseignante enquêtée 17:04

他们读小语种的学生，是从初一的时候开始，可能是通过考试，或者通过其他的方式进到了学校，那个时候我们再去问他们要不要读法语，西班牙语之类的，那个时候我觉得初一的学生，他们的成绩的差异应该不会太大。然后进到我们学校之后，再根据自己的情况去选择读英语还是读其他语种。三年下来了之后，我自己的判断，我自己的猜测，但是不一定是对的，就读完三年之后，有一些孩子可能自己的学习习惯或者是什么的会比较差一些，那么成绩就没有那么好。他们成绩没有那么好，但是他们如果说自己也选了小语种的话，我们学校是可以直接升上来的。直接升到高中。对，但是学籍的话不一定能够保证，因为我们学校是有多个项目的，然后每个项目有自己不一样的一个分数线，那我们高中部的话分数线是最高的，但是这些孩子他们比如说选了法语，但是又没有到高中部的分数线的话，他们人是可以过来高中部读书，但是学籍是在其他分数线比较低的项目那边的。

Les élèves qui apprennent les langues vivantes étrangères minoritaires commencent au collège, souvent par un examen ou autre. Ils choisissent entre l'anglais et une autre langue. Après trois ans, certains élèves n'ont pas de bonnes habitudes d'apprentissage et leurs résultats chutent. Mais s'ils choisissent une langue vivante étrangère minoritaire, ils peuvent continuer au lycée même si leurs notes ne sont pas suffisantes. Ils peuvent suivre des cours au lycée mais leur dossier scolaire reste dans un programme avec une note d'admission plus basse.

受访教师 enseignante enquêtée 18:36

有些学生他可能是考虑的是起码要读一个名校，甚至是比较好的高中，他愿意去学英语之外的其他语种，也就是说其实他学了 langue vivante étrangère minoritaire，对他来说有一个潜在的优势 :就是说他万一学得不是很好，他有一个高中可以兜底，当然也不能太差，但是也有一个降分或者说是一个政策上的照顾，他的中考其实没有那么高，他也可以进来，没有过分数线也可以。

Certains élèves veulent juste être dans une bonne école. Ils choisissent une langue vivante étrangère minoritaire car ils savent qu'ils ont un lycée d'accueil même si leurs notes ne sont pas excellentes. Ils peuvent être admis avec des notes un peu plus basses grâce à des politiques spéciales.

采访者 enquêteur 19:17

这下明白了。咱们学校有没有从高中的高起点班的？直接从高一才开始学法语？

Je comprends mieux maintenant. Est-ce qu'il y a des classes de débutants en langues au lycée ?

受访教师 enseignante enquêtée 19:28

没有，完全是初中上来的学生。

Non, ce sont tous des élèves qui ont commencé au collège.

采访者 enquêteur 20:25

因为咱们学校属于公立，按理说是不能划片招生的，咱们市是有不同的规定吗？

Notre école est publique, donc normalement elle ne peut pas recruter par secteur. Est-ce que les règles sont différentes dans notre ville ?

受访教师 enseignante enquêtée 20:36

我是高中部，也不是很清楚。他怎么筛选的话我不是很清楚，但是我就知道还是有面试，以前是有很多人报名，然后初试再进行面试或者机考，筛选出可以读小语种的学生，但是现在的话报名的人不是特别多，基本报名的，不用筛选，直接就可以读小语种。

Je suis au département du lycée, je ne connais pas très bien les détails du recrutement. Je sais qu'il y a des entretiens et des tests. Avant, il y avait beaucoup de candidats, donc on faisait une sélection. Mais maintenant, il y a moins de candidats, donc presque tous ceux qui s'inscrivent sont admis.

采访者 enquêteur 21:10

也就是说他们进到初中部以后有这么一个选择，二次选择，然后他们再去选，然后报的人数这样就会有一年可能多有一年少这样子的情况。咱们的英语跟法语的课时比例，在初中阶段是怎么样，一个孩子还要学英语吗在初中阶段？

Donc après être entrés au collège, ils ont un deuxième choix pour les langues vivantes étrangères minoritaires. C'est pourquoi le nombre d'élèves varie chaque année. Au collège, comment est réparti le temps entre les cours d'anglais et de français ? Les élèves apprennent-ils encore l'anglais ?

受访教师 enseignante enquêtée 22:09

初中我不是很清楚，高中的话是不怎么学英语了，只学法语。

Je ne suis pas très au courant pour le collège, mais au lycée, ils ne font presque que du français.

采访者 enquêteur 22:17

咱们上高中部的这些孩子都是中考用法语考的对吧？但是你如果选择用法语考，是不是也会影响到就是说你没学校可选了，你只能选这个学校。因为比如说你用法语考的中考，你进其他深圳的学校会要吗？

Les élèves qui passent au lycée avec le français passent le brevet en français, non ? Cela ne limite-t-il pas leurs options pour entrer dans d'autres lycées de Shenzhen ?

受访教师 enseignante enquêtée 23:36

所以几乎全在我们学校，都是本校上来的孩子考高中部法语班。

C'est pourquoi presque tous restent dans notre école. Ce sont des élèves du collège qui continuent au lycée en français.

采访者 enquêteur 23:40

也就是说你初中如果学的法语的话，也就意味着你中考要考法语，然后你自然也就会进到咱们的高中部。没有遇到过特别差，成绩特别差，就是直接高中部不要的这种情况？

Donc, s'ils choisissent le français au collège, ils passent le brevet en français et continuent au lycée. Il n'y a jamais eu de cas où un élève n'était pas admis au lycée à cause de mauvais résultats ?

受访教师 enseignante enquêtée 23:59

有遇到过，要么就是他们方向变了，比如说去学艺术，或者是有一些是出国了，一般是这两种情况，然后我们的人数会就会变少，但是一般情况下都是初中部有多少个人，然后上来的就是高中部。

Il y a eu des cas, mais souvent parce qu'ils changent de voie, comme l'art ou des études à l'étranger. Sinon, la plupart continuent du collège au lycée.

采访者 enquêteur 24:18

所以你们也能预测到下一年带的时候，大概是几个人，水平是怎么样？

Donc vous pouvez prévoir le nombre d'élèves pour l'année suivante et leur niveau.

受访教师 enseignante enquêtée 24:27

对，人数只会少一点，不会多。

Oui, le nombre peut diminuer un peu, mais pas augmenter.

采访者 enquêteur 24:30

因为你们没有从其他学校高招过来的高起点或者说是零起点，然后也没有从其他学校的初中部招过来的学生，因为一般学校都是自己培养自己的学生，因为咱们深圳应该不光是咱们学校，应该还有我记得以前还有一个 XX 学校，我们很早年前有去调研过，但不是我去做调研，是有一个其他老师。

Nous ne recrutons pas de nouveaux élèves directement pour le lycée ni d'autres collèges. Nous formons nos propres élèves. Il y a une autre école à Shenzhen que je connais.

受访教师 enseignante enquêtée 25:11

对，这所学校是私立的。

Oui, cette école est privée.

采访者 enquêteur 25:14

对，他们的情况可能会跟咱们有一点不一样，因为咱们毕竟是一个有保送资格的公立学校。

Leur situation peut être différente car notre école publique a la qualification pour recommander des élèves.

受访教师 enseignante enquêtée 25:44

我们学校的小学部的话好像是有开二外。就是兴趣班，入门课程。

Notre école primaire propose des cours d'initiation en langues vivantes étrangères minoritaires.

采访者 enquêteur 26:14

最好的学生肯定还是想一直留在我们学校，是吧？

Les meilleurs élèves veulent rester dans notre école, non ?

受访教师 enseignante enquêtée 26:32

没有，我觉得还是有所流失的，流失到深圳中学去了。

Pas toujours, certains vont au lycée de Shenzhen.

采访者 enquêteur 26:36

你平常上课的话，用的教材，我之前看您帮我发我的录课，好像用的是马晓红是吧？

Pour tes cours, tu utilises le manuel de Ma Xiaohong, non ?

受访教师 enseignante enquêtée 27:13

对。绿本那册。

Oui, le livre vert.

采访者 enquêteur 27:47

然后咱们是从初中到高中一直在用马晓红的教材吗？

Utilises-tu ce manuel du collège au lycée ?

受访教师 enseignante enquêtée 27:56

对是的。

Oui, tout à fait.

采访者 enquêteur 27:59

初中用一册，然后高中用二，我看您是用二是吧？

Au collège, vous utilisez le premier livre, puis au lycée le deuxième, c'est bien ça ?

受访教师 enseignante enquêtée 28:03

初中上到二册书的第 12 单元。不对，13 14 单元左右。

Au collège, on avance jusqu'au 12e chapitre du deuxième livre. Non, plutôt les 13e ou 14e chapitres.

采访者 enquêteur 28:10

然后你是接着 14 单元继续上课是吧？二册上完还上三册吗？

Et tu continues à partir du 14e chapitre ? Tu finis le deuxième livre et tu prends le troisième ?

受访教师 enseignante enquêtée 28:18

把三册要上完。

Oui, on doit finir le troisième livre.

采访者 enquêteur 28:23

基本上就是把虚拟式全部学完了。

Donc tu finis tout le subjonctif.

受访教师 enseignante enquêtée 28:27

对，是的。

Oui, c'est ça.

采访者 enquêteur 28:29

除了没学虚拟式的两个不常用的虚拟式，那是 4 册书的第一课，但是如果三册书学完的话，也就意味着最后一个语法应该是 Le conditionnel

À part les deux subjonctifs moins courants qu'on trouve dans le premier chapitre du quatrième livre, mais si vous finissez le troisième livre, ça veut dire que le dernier point de grammaire est le conditionnel.

受访教师 enseignante enquêtée 28:46

对，是的。Le conditionnel 应该是第十单元的内容。

Oui, c'est ça. Le conditionnel est dans le chapitre 10.

采访者 enquêteur 28:52

后面几个单元是复习课，我记得好像也就是词汇多一些，没有新的语法点。我们当时也在高中阶段用这个教材，但是一般上到第十课把语法学完了以后就没有再上了。

Les chapitres suivants sont des révisions, je me souviens qu'il y a surtout du vocabulaire, pas de nouveaux points de grammaire. À l'époque, on utilisait aussi ce manuel au lycée, mais on arrêtait généralement après le 10e chapitre, une fois la grammaire terminée.

采访者 enquêteur 30:40

那么你平常的备课你是怎么样的一个模式？就是你的教学中心是什么呢？

Comment prépares-tu tes cours ? Quel est le centre de ton enseignement ?

受访教师 enseignante enquêtée 31:22

教学中心就是教材里面的内容，对，教材里面的词汇以及词组表达，还有语法。

Le centre de l'enseignement, c'est le contenu du manuel : le vocabulaire, les expressions et la grammaire.

采访者 enquêteur 31:33

口语这一块呢？

Et pour l'oral ?

受访教师 enseignante enquêtée 31:36

口语这块的话，因为课时量非常的紧张，然后我们大概是一周是有 6 节课，我们是有专门拿出两三节课的时间练习听说，来专门练口语，然后平时在教学的过程当中也是尽量让学生开口，但是这个量肯定是不够的，然后我们主要是通过外籍教师，他是有额外的课，然后还有中午的口语辅导时间，一对一的。

Pour l'oral, le temps de cours est très limité. On a environ 6 heures de cours par semaine. On consacre une à deux heures à la pratique de l'écoute et de l'oral. Pendant le cours, on essaie de faire parler les élèves, mais ce n'est pas suffisant. On a aussi un professeur étranger qui donne des cours supplémentaires, et il y a des sessions de tutorat oral à midi, en tête-à-tête.

采访者 enquêteur 32:17

有一个外教专门负责口语的方面的培训，因为咱们孩子除了保送可能会有面试有口语，但是如果是参加高考的话，因为高考并没有考口语。

Il y a donc un professeur étranger pour la formation à l'oral, car en plus des admissions directes, les élèves peuvent passer un entretien. Mais pour le gaokao, l'oral n'est pas évalué.

受访教师 enseignante enquêtée 32:45

在高考备考方面的话，口语的比重没有那么大，但是平常我们还有让学生去鼓励他们去报 DELF 的考试，备考 B1 B2 考试，对他们的口语也是有要求的，所以我们也很重视。

Pour la préparation au gaokao, l'oral n'a pas un poids très important. Mais on encourage aussi les élèves à passer les examens DELF, niveaux B1 et B2, qui demandent des compétences orales, donc on y accorde beaucoup d'importance.

采访者 enquêteur 33:06

对，参加 DELF 考试的话，是要有口语的，因为它占 1/4 的比重。但是咱们学校没有这个考点吗？我记得有一些学校是有。

Oui, pour les examens DELF, il y a une épreuve d'oral qui compte pour un quart de la note. Mais votre école n'est pas un centre d'examen ? Je sais que certaines écoles le sont.

受访教师 enseignante enquêtée 33:16

还没有考点。

On n’a pas encore de centre d'examen.

采访者 enquêteur 33:17

深圳有 Alliance française，所以深圳应该是有考点的，深圳没有 DELF 考点吗？

À Shenzhen, il y a une Alliance française, donc il devrait y avoir un centre d'examen. Il n'y a pas de centre DELF à Shenzhen ?

受访教师 enseignante enquêtée 33:27

没有，要考的话只能考到广州暨南大学。或者是去香港的 Alliance française。

Non, pour passer l'examen, il faut aller à l'université Jinan à Guangzhou ou à l'Alliance française de Hong Kong.

采访者 enquêteur 33:33

我还以为深圳市也是有的，确实可能就会增加一个考试成本。咱们学生主要是考国内大学吗？会不会出去到国外留学？

Je pensais que Shenzhen avait aussi un centre. Cela ajoute des coûts supplémentaires. Vos élèves visent principalement les universités en Chine ? Est-ce qu'ils partent à l'étranger ?

受访教师 enseignante enquêtée 34:10

主要是考国内大学。有极少部分学生是到了大学了之后通过大学的项目出去的，我这一届的话，我有了解到有学生他们在考虑拿到高考的成绩后直接申请去国外的学校，这是我这一届的，算是比较特殊的一个情况，往届的话一般都是去国内的大学读的。

La plupart visent les universités en Chine. Quelques-uns partent à l'étranger grâce à des programmes universitaires. Cette année, j'ai quelques élèves qui envisagent de postuler directement à des universités étrangères avec leurs résultats du Gaokao. C'est une situation assez rare. D'habitude, ils vont surtout dans les universités chinoises.

采访者 enquêteur 34:40

对，因为对这个国内路径比较熟悉，大家都知道怎么样去做，但是如果说去国外读书的话，要看孩子的眼界，家长的眼界，包括财力支持，花费肯定是要比国内高一些。学校管理方面的话，对咱们小语种老师这块要求，跟其他老师是一样的吗？因为咱们的老师毕竟面对的学生比较少，会不会让你当班主任，会不会让你去做一些其他的行政工作？

Oui, car le parcours national est mieux connu, tout le monde sait comment ça fonctionne. Aller à l'étranger dépend de la vision des élèves et des parents, ainsi que du soutien financier. Les coûts sont plus élevés qu'en Chine. En ce qui concerne la gestion de l'école, les exigences pour les professeurs de langues vivantes étrangères minoritaires sont-elles les mêmes que pour les autres professeurs ? Vous avez moins d'élèves, est-ce qu'on vous demande d'être professeur principal ou de faire des tâches administratives ?

受访教师 enseignante enquêtée 35:43

跟其他老师是差不多的，我是刚进去的时候也是把我分配成什么班主任，对，然后学校的一些需要年轻老师做的，他也不会考虑说你是哪个语种，跟其他的老师是差不多的一个待遇，但是在职称方面的话，我们职称是有对班主任是有是有要求的，然后之前的话是小语种的老师当班主任的，是要求当班主任，但是被分配到的概率没有那么高，对于小语种的老师，他面对的学生是各个班级的，然后比较散，对比较零星，对。所以在评职称上面还是有多多少少一点点的不太一样。

C'est similaire aux autres professeurs. Quand je suis arrivé, on m'a assigné le rôle de professeur principal. Les tâches demandées aux jeunes professeurs ne tiennent pas compte du département linguistique. En termes de traitement, c'est pareil. Mais pour les promotions, on attend des professeurs qu'ils aient été professeurs principaux. Les professeurs de langues vivantes étrangères minoritaires sont souvent moins assignés à ce rôle. Ils ont des élèves dispersés dans différents classes, ce qui rend la situation un peu différente pour les promotions.

采访者 enquêteur 36:42

你们评职称会不会强制，要必须有班主任的经验。

Est-ce que la promotion exige obligatoirement d'avoir été professeur principal ?

受访教师 enseignante enquêtée 36:49

明文上是要求的，但是现在在一个过渡的阶段。

Officiellement, c'est requis, mais nous sommes dans une période de transition.

采访者 enquêteur 36:53

确实也有考虑到这个现实状况。

Ils prennent en compte cette situation.

受访教师 enseignante enquêtée 36:57

对，之前的话是有所倾斜，对小语种老师这边的话是有一点点的，如果说没有当班主任的话，你可以用其他的条件来满足，但是现在的话越来越严格了，所以这个也是不太清楚的。

Oui, avant, il y avait un peu de flexibilité pour les professeurs de langues vivantes étrangères minoritaires. Si on n'avait pas été professeur principal, on pouvait compenser avec d'autres critères. Mais maintenant, les règles deviennent plus strictes, donc c'est incertain.

采访者 enquêteur 37:20

可能除了这个以外，还有其他的，比如说你参加讲课比赛，论文发表，项目申报之类的，如果说有你的话参与的话，也是一个很好的可以作为评职称的一个依据。你现在是哪一个等级？

En plus de cela, il y a d'autres moyens, comme participer à des concours d'enseignement, publier des articles, proposer des projets. Si vous vous impliquez dans ce genre d'activités, cela peut aussi servir pour les promotions. Vous êtes à quel niveau actuellement ?

受访教师 enseignante enquêtée 37:56

其实我现在还没有摸清楚这个东西，然后我觉得现在我应该是最低级的那种。

Pour être honnête, je ne suis pas encore très au fait de tout cela. Je pense que je suis au niveau le plus bas.

采访者 enquêteur 38:11

你教师资格证是考了吗？也是先入职，后考取的，是吧？

As-tu passé le certificat d'aptitude pédagogique ? Tu l'as obtenu après avoir commencé à enseigner, non ?

受访教师 enseignante enquêtée 38:19

没有，那个是很早之前就考了的。

Non, je l'ai passé il y a longtemps.

采访者 enquêteur 38:22

你在很早以前就有教师资格证是吧？

Donc tu avais déjà ton certificat d'aptitude pédagogique à l'université ?

受访教师 enseignante enquêtée 38:26

大学就考了法语的教师资格证。

Oui, j'ai passé le certificat d'aptitude pédagogique en français à l'université.

采访者 enquêteur 38:40

你这个确实还是高瞻远瞩，很早就已经做准备，所以你在入这个学校的时候应该也是个很大的优势，因为虽然说有些学校没有明文规定必须得有教师资格证，但是你有，肯定是好事。你有没有未来的其他的规划，就是你的职业规划，你觉得目前这个学校，能给你提供的平台应该算是深圳最好的，未来你如果没有换城市的打算的话，这个工作其实是相对比较稳定的，是吗？

Tu avais vraiment une vision à long terme, tu étais bien préparée. Cela a dû être un avantage lors de ton entrée dans cette école. Certaines écoles n'exigent pas officiellement ce certificat, mais l'avoir est toujours un atout. As-tu des projets de carrière futurs ? Tu penses que cette école est l'une des meilleures plateformes à Shenzhen. Si tu n’envisages pas de déménager, ce travail est relativement stable, non ?

受访教师 enseignante enquêtée 41:14

对，我也没有什么规划，按照学校的要求，然后我就一步一步的,目前也比较稳定。

Oui, je n'ai pas vraiment de plans précis. Je suis les exigences de l'école, et c'est assez stable pour le moment.

采访者 enquêteur 41:24

你们现在应该从事法语老师有几个？

Combien de professeurs de français y a-t-il dans votre école ?

受访教师 enseignante enquêtée 41:45

6 个。

Nous sommes six.

采访者 enquêteur 42:01

平常周末有上额外的补课课程吗？

Y a-t-il des cours de rattrapage les week-ends ?

受访教师 enseignante enquêtée 42:03

没有补课。

Non, il n'y a pas de cours de rattrapage.

采访者 enquêteur 42:15

你觉得这个工作压力大不大？平常忙不忙？

Le travail est-il stressant ? Es-tu très occupée ?

受访教师 enseignante enquêtée 42:18

很忙。

Oui, très occupée.

采访者 enquêteur 42:29

在忙什么？改作业吗？

Quelles sont tes principales tâches ? Corriges-tu beaucoup de devoirs ?

受访教师 enseignante enquêtée 42:34

然后我觉得改作业占的比重并没有很大。主要是备课，对。

Je pense que la correction des devoirs n'est pas ce qui prend le plus de temps. La préparation des cours, oui.

采访者 enquêteur 42:45

平常是有听其他老师的课吗？像你上次录课我看有很多人对进来听课是吧？

Assistes-Tu aux cours d'autres professeurs ? Lors de ton enregistrement, j'ai vu beaucoup de monde venir observer.

受访教师 enseignante enquêtée 42:48

听其他老师的课，然后写论文。参加教学比赛，对，也要写论文。主要为将来评职称的。

Oui, j'assiste aux cours d'autres professeurs et je rédige des articles. Je participe aussi à des concours d'enseignement, ce qui implique également la rédaction d'articles, principalement en vue des promotions.

受访教师 enseignante enquêtée 44:30

有很多事情要做，我觉得这么一对比下来，给我感觉我们学校法语老师是最忙的。

Il y a beaucoup de choses à faire. Comparé à d'autres, j'ai l'impression que les professeurs de français de notre école sont les plus occupés.

采访者 enquêteur 44:42

为什么？

Pourquoi ?

受访教师 enseignante enquêtée 44:44

这个很难讲，可能就是跟俄语跟日语老师比起来的话，我们法语是难度要求是要大一些，然后对法语感兴趣的学生也要多一些。另外的话我们法语之前的成绩也挺不错的，但是现在遇到了生源下降的问题，我们还是想保持之前的高度，那么我们要付出的努力要更多一些。

C'est difficile à dire. Par rapport au russe ou au japonais, le niveau de difficulté et les exigences en français sont plus élevés. Nos résultats étaient bons auparavant, mais avec la baisse du nombre d'élèves, nous devons redoubler d'efforts pour maintenir ce niveau.

采访者 enquêteur 45:20

也就是说你们在学生身上要操更多的心，然后要对他们有更多的督促。比如说，是不是平常也会要求学生背单词背课文？听写也会是要追在后面督促吗？是让他们到办公室来给你背课文吗？

Vous devez donc être plus attentifs aux élèves et les encourager davantage. Est-ce que vous leur demandez souvent d'apprendre du vocabulaire et des textes par cœur ? Les faites-vous venir à votre bureau pour réciter ?

受访教师 enseignante enquêtée 45:40

对，是的。

Oui, c'est ça.

采访者 enquêteur 45:41

也就是说，其实重点还是要把他们的成绩提升上去。所以说在这种情况下，其实你们更多的心思是如何提高学生的成绩，怎样让这些孩子在 6 年当中能够考到一个非常好的考试分数是吧？

L'objectif principal est d'améliorer leurs résultats. Donc, vous concentrez surtout vos efforts sur l'amélioration des performances des élèves pour qu'ils obtiennent de bonnes notes en six ans, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 46:15

对，然后另外的话，出卷量也比之前要高很多，我们现在学校是一周就要考一次。

Oui, et aussi, nous avons beaucoup plus d'examens qu'avant. Notre école organise un test chaque semaine.

采访者 enquêteur 48:27

周考是吧？

Un test hebdomadaire ?

受访教师 enseignante enquêtée 48:28

对，周考，所以每周都要出卷子。

Oui, donc chaque semaine, il faut préparer un test.

采访者 enquêteur 48:32

还要改卷子。

Et corriger les copies.

受访教师 enseignante enquêtée 48:34

对，要出卷，要改卷，然后要评讲这样。

Oui, préparer, corriger et discuter des copies.

采访者 enquêteur 48:40

压力好大。你们其他同事应该留下来很多卷子，其他老师出的卷子你也会使用吗？还是你需要重新构思一套试题。

C'est beaucoup de pression. Est-ce que vous utilisez les copies des tests des autres professeurs ou devez-vous préparer vos propres questions ?

受访教师 enseignante enquêtée 49:17

我们在大方向上面会有共享，但是像这种周测题的话，还有月考题，这些一般都是老师自己出的。

Nous partageons les grandes lignes, mais pour les tests hebdomadaires et les examens mensuels, les professeurs préparent généralement leurs propres questions.

采访者 enquêteur 49:28

不共享，是这个意思吗？

Donc, vous ne partagez pas tout, c'est ça ?

受访教师 enseignante enquêtée 50:06

我们共享的一般是备课的课件，然后考卷这一方面的话，每一课都有对应的考卷，我们有共享，但是其他的话一般都是我们自己出的，并不是所有都是共享的。

Nous partageons généralement les supports de cours. Pour les examens, chaque leçon a un examen correspondant que nous partageons, mais pour d'autres choses, c'est généralement nous-mêmes qui les préparons.

受访教师 enseignante enquêtée 50:23

出卷子，要督促学生背单词、背课文、听写。

Préparer des examens, pousser les élèves à apprendre des mots, des textes, des dictées...

受访教师 enseignante enquêtée 50:31

再加上改作业。还有就是自己的备课，还有评职称。

En plus de corriger les devoirs, il y a aussi la préparation des cours et la candidature aux promotions professionnelles.

采访者 enquêteur 51:18

目前统一的教材还没有出来。

Pour l'instant, le manuel standardisé n'est pas encore sorti.

受访教师 enseignante enquêtée 52:43

会出来的，对。

Il va sortir, oui.

采访者 enquêteur 52:44

听说快出版了，但是还没看到，你觉得目前这个教材会不会是你备课的一个困扰，因为毕竟是针对大学的，针对成人的一个设计，然后也没有特别多的补充资料，也比较落后，过时。

On dit qu'il sera bientôt publié, mais on ne l'a pas encore vu. Pensez-vous que le manuel actuel pose des problèmes de préparation des cours, étant donné qu'il est conçu pour les adultes et n'a pas beaucoup de ressources supplémentaires ? Il est aussi assez obsolète.

受访教师 enseignante enquêtée 53:01

对，这本教材的选题也比较落后。

Oui, les sujets du manuel sont aussi assez datés.

采访者 enquêteur 53:05

对，你有没有这方面的顾虑？

As-tu des préoccupations à ce sujet ?

受访教师 enseignante enquêtée 53:09

教材说实话有点枯燥。

Honnêtement, le manuel est un peu ennuyeux.

采访者 enquêteur 53:11

枯燥过时，对，你有没有这方面的，你觉得未来如果说出一个更新的针对中学生的教材，会对你教学会有很大的帮助吗？

Oui, ennuyeux et dépassé. Pensez-vous que l'arrivée d'un manuel mis à jour, conçu pour les lycéens, serait d'une grande aide pour votre enseignement ?

受访教师 enseignante enquêtée 53:22

我觉得会好很多，因为目前这本书的第一册和第二册，主题可能会丰富一些，但是到了第三次了之后，我发现后面的主要都是文学类的。对，讲多了的话学生也不感兴趣，然后词汇需要背的也很多，都是这

方面的内容，我感觉比较枯燥，但是到时候有新的教材出来了，我觉得会更加贴近时事，也会更新一些，可以发挥的空间也要更大一些，对。

Je pense que ce serait beaucoup mieux. Actuellement, les premiers et deuxièmes tomes du manuel sont assez variés en termes de sujets, mais à partir du troisième tome, c'est principalement de la littérature. Parler de littérature longtemps n'intéresse pas vraiment les élèves, et il y a beaucoup de vocabulaire à mémoriser. Avec un nouveau manuel, plus à jour et proche de l'actualité, il y aurait plus de place pour l'innovation.

采访者 enquêteur 53:59

平常你这个备课主要是依托教材，然后也会用到其他的材料。我看你上次录课里面会用到歌曲，比如说。

Quand vous préparez vos cours, vous vous appuyez principalement sur le manuel, mais vous utilisez aussi d'autres matériaux. J'ai vu que dans votre cours enregistré, vous aviez utilisé des chansons, par exemple.

受访教师 enseignante enquêtée 54:08

对，如果说只是用教材的话，有点过时，那么我会加上一些新闻的阅读，还有一些课外的资料。

Oui, si on se limite au manuel, c'est un peu dépassé. J'ajoute donc des lectures de nouvelles et d'autres ressources extrascolaires.

采访者 enquêteur 54:23

就是一些 documents authentiques，是你在索邦大学读书时期学到的教学方法吗，还是你自己摸索的？

Des documents authentiques, c'est quelque chose que vous avez appris à la Sorbonne ou que vous avez développé vous-même ?

受访教师 enseignante enquêtée 54:40

在索邦学到什么东西我也不是记得很清楚了，但是潜移默化。对，可能是潜移默化的影响。第二个的话是自己作为语言学习者，也是知道这个语言兴趣的激发，通过真实语料是非常有用的，对，平时在教学的时候我也是比较注重这一方面的。

Je ne me souviens plus très bien de ce que j'ai appris à la Sorbonne, mais ça a probablement eu une influence indirecte. En tant qu'apprenant de langues, je sais que les matériaux authentiques sont très utiles pour stimuler l'intérêt. Je mets donc l'accent sur cela dans mon enseignement.

采访者 enquêteur 55:08

这些资料都是在互联网上找到的，是吧？比如说有哪些平台是你常用的，哪些网站哪些资源是你常用的？

Ces ressources, vous les trouvez sur Internet, n'est-ce pas ? Quels sont les sites ou les plateformes que vous utilisez le plus souvent ?

受访教师 enseignante enquêtée 55:18

新闻阅读的话，我每次都是在 Le Figaro 上面找的。

Pour les lectures de nouvelles, je vais souvent sur Le Figaro.

采访者 enquêteur 55:24

需要付费才能看吧？

Il faut payer pour lire, non ?

受访教师 enseignante enquêtée 55:29

就找一些免费的文章。

Je trouve des articles gratuits.

采访者 enquêteur 55:30

对，要付费订阅，才能有电子版的报纸。

Oui, il faut s'abonner pour avoir accès à la version électronique complète.

受访教师 enseignante enquêtée 55:42

对，还有就是 TV 5 monde 上的资源。

Oui, et il y a aussi des ressources sur TV5 Monde.

受访教师 enseignante enquêtée 56:03

在 YouTube 上面也找一些资料。

Et je trouve aussi des matériaux sur YouTube.

采访者 enquêteur 56:14

我发现你课堂上用的那首歌曲，可能普通法国人都未必听过，很小众。你可能是平时看的比较多，才能有这方面的选择，正好这个歌又契合了那个单元的主题，我觉得还蛮有意思的。

J'ai remarqué que la chanson que vous avez utilisée en classe est assez obscure, même pour un Français moyen. Vous devez passer beaucoup de temps à chercher ce genre de contenu, et il se trouve que cette chanson correspondait parfaitement au thème de la leçon. C'est intéressant.

受访教师 enseignante enquêtée 56:49

这个是我在 TV 5 Monde 上找到的。

Je l'ai trouvée sur TV5 Monde.

采访者 enquêteur 56:57

最后几个问题，我想问下你对课堂上的一些教学方法的看法。比如，你在教一些单词的时候，会举一些很生活化的例子，有时候也会用中文解释，比如在教 déplacement 这个词的时候。在平时的教学中，你更倾向于哪种方法呢？

Dernières questions, j'aimerais te demander ton avis sur certaines méthodes d'enseignement que tu utilises en classe. Par exemple, quand tu enseignes des mots, tu donnes souvent des exemples très concrets de la vie quotidienne, et parfois tu expliques en chinois, comme pour le mot "déplacement". Dans ton enseignement habituel, tu privilégies quelle méthode ?

受访教师 enseignante enquêtée 57:46

当我解释这个词时，我在教室里走动来演示这个词的意思，但我注意到有些学生似乎还是不理解。所以，我用中文解释了。事后，我想我本可以使用其他方法，比如举例或使用同义词，尤其是他们已经有 B1-B2 的水平。可能是因为有其他老师在旁边观摩课程，我有点紧张，脑子一片空白，所以选择了用中文解释。这确实很方便，但我一般尽量避免在课堂上直接用中文翻译。否则，学生们可能会认为每个法语单词都有一个准确的中文对应词。让我不介意的是，有时候让学生用母语翻译某个单词，也是检验他们理解的一种方式。毕竟，让他们用法语解释一个单词或概念对他们来说可能还是有点困难。

Quand j’ai expliqué le mot (déplacement), je marchais dans la classe pour illustrer le terme, mais j’ai remarqué que quelques élèves ne semblaient toujours pas comprendre. Alors, j’ai expliqué en chinois. Bien sûr, après coup, je me suis dit que j’aurais pu utiliser d’autres méthodes comme donner des exemples ou utiliser des synonymes, surtout qu’ils sont de niveau B1-B2. Peut-être que j'étais un peu nerveuse à cause des autres enseignants qui observaient le cours, et mon esprit s'est vidé, donc j'ai opté pour l'explication en chinois. C’est effectivement très pratique, mais j'essaie généralement d’éviter les traductions directes en chinois en cours. Sinon, les élèves peuvent penser que chaque mot français a un équivalent exact en chinois. Demander aux élèves de traduire un mot dans leur langue maternelle est aussi une façon de vérifier leur compréhension, ce qui ne me dérange pas. Après tout, les faire expliquer un mot ou un concept en français peut encore être un peu difficile pour eux.

采访者 enquêteur 59:50

所以，你还是会尽量根据学生的课堂反应和学生的一些具体情况来调整你的教学。你这个班级人数比较少，会更容易调整你的教学策略吗？

Donc, tu t'efforces quand même d'ajuster ton enseignement en fonction des réactions des élèves et de leur situation spécifique. Le fait que ta classe soit peu nombreuse te permet-il de mieux adapter ta stratégie pédagogique ?

受访教师 enseignante enquêtée 01: 00 : 25

我们这个班不到十个学生，所以每个人都会经常被叫起来回答问题。当有学生答不上来的时候，我会先给一些提示，让他自己找到答案。不过由于时间有限，我不能等太久，这时我会转向另一个学生。如果没有人知道答案，我们就一起思考。有时候，某些学生是知道答案的。比如在这节课中，回看录像时我

注意到，有个学生知道我希望他回答 “identité”，但他等着大家先尝试一遍后，最后才小声说出答案，避免让其他人尴尬。

Dans notre classe, il y a moins de dix élèves, donc chacun est souvent sollicité pour répondre. Lorsque l'un des élèves n'arrive pas à répondre, je donne d'abord des indices pour qu'il trouve la réponse par lui-même. Mais comme le temps est limité, je ne peux pas attendre trop longtemps et je me tourne alors vers un autre élève. Si personne ne connaît la réponse, nous réfléchissons ensemble en classe. Parfois, certains élèves connaissent la réponse. Par exemple, dans cette leçon, en regardant le replay, j'ai remarqué qu'un élève savait que je voulais qu'ils répondent "identité", mais il attendait que tout le monde essaie avant de murmurer la réponse pour éviter une situation embarrassante.

采访者 enquêteur 01: 02 : 06

除了直接翻译成中文外，我发现你也会使用图片，你是在什么情况下更喜欢图片的形式，什么情况下会通过举例子的方式来解释一个单词？

En dehors de la traduction directe en chinois, j'ai remarqué que tu utilises aussi des images. Dans quelles situations préfères-tu utiliser des images, et dans quelles autres situations tu choisis plutôt d'expliquer un mot en donnant des exemples ?

受访教师 enseignante enquêtée 01: 02 : 57

在课堂上使用图片有很多好处。在这节课中，我主要用图片来复习上一节课的一些单词。不过，有时候图片不够，还需要举例子。比如，我分享了自己的经历，说我很早就想成为老师，我知道有一天我会当老师，以此提醒学生“carrière”这个词。同样，为了解释“la gestion du temps”，我举了一个他们作为高中生经常抱怨的例子，比如没有足够的时间休息，没多少时间睡觉，他们很自然地理解了这个表达的意思。这确实加强了他们对这个表达的理解。

Il y a beaucoup d'avantages à utiliser des images en classe. Dans cette leçon, je les utilise principalement pour réviser certains mots de la leçon précédente. Mais parfois, les images ne suffisent pas, il faut aussi donner des exemples. Par exemple, j'ai partagé mon propre exemple en disant que très tôt, je voulais devenir enseignant, j'ai su que je voudrais devenir prof un jour, pour rappeler aux élèves le mot "carrière". De même, pour expliquer "la gestion du temps", j'ai donné un exemple de leurs plaintes fréquentes en tant que lycéens, comme ne pas avoir assez de temps pour se reposer, on n'a pas beaucoup de temps pour dormir, et ils ont compris naturellement la signification de l’expression. Cela renforce certainement leur compréhension de cette expression.

采访者 enquêteur 01: 04 : 16

在解释 Endorphine 这个词的时候，你还给了同义词，这也是一个很不错的方法，等于是换一种表达方式。

En expliquant le mot "endorphine", tu as également donné un synonyme, ce qui est une très bonne méthode, car c'est comme offrir une autre façon d'expliquer le terme.

受访教师 enseignante enquêtée 01: 05 : 00

Endorphine 这个词课文中有出现，但学生们理解不了，即使翻译成中文他们也不太明白。其实，我自己也不是很理解，因为我没有理科背景。所以，我选择了用另一个词，hormone，这是一个中文里更常用、更容易理解的词。

Endorphine est un mot dans le texte que les élèves ont du mal à comprendre, même s'il est traduit en chinois. En fait, moi-même je ne comprends pas très bien, car je ne suis pas issue d'une formation scientifique. Donc, j'ai choisi d'utiliser un autre terme, hormone, qui est un mot plus courant en chinois et plus facile à comprendre pour les élèves.

采访者 enquêteur 01: 05 : 56

你一般在课堂前几分钟的时候，会怎么做，是会提前预告一下接下来的内容还是直接开始新的内容引入？

En général, que fais-tu dans les premières minutes du cours ? Est-ce que tu annonces à l'avance ce qui va venir, ou bien tu introduis directement le nouveau contenu ?

受访教师 enseignante enquêtée 01: 06 : 15

一般来说，在开始上课之前，我会对这节课的内容做一个简短的介绍，并快速回顾一下上节课的内容。因为我们几乎每天都有法语课，这也起到了一个承上启下的过渡作用。有时候，我还会在 PPT 上展示内容提要，以便提前让学生做好准备，比如，他们一开始就知道在课的最后十分钟我要让他们做一个口头报告。

Généralement, avant de commencer le cours, je fais une petite introduction sur le contenu de la leçon et je fais un rapide récapitulatif du cours précédent. Comme nous avons presque tous les jours des cours de français, cela sert aussi de transition. Parfois, je montre aussi le plan du cours sur une diapositive pour préparer les élèves, par exemple, ils savent dès le début que je vais leur demander de faire une présentation orale dans les dix dernières minutes du cours.

采访者 enquêteur 01: 07 : 02

你怎样看待近些年流行的所谓翻转课堂的教学理念，你觉得你的学生会接受他们在课堂上表达的更多，老师只是起到一个引导作用的观点吗？

Que penses-tu de la tendance des dernières années concernant le concept de classe inversée ? Penses-tu que tes élèves accepteraient l'idée d'exprimer davantage en classe, avec le professeur jouant uniquement un rôle de guide ?

受访教师 enseignante enquêtée 01: 07 : 55

近年来，我们讨论了几种具体的翻转课堂方法，但一旦付诸实践，老师和学生都感到很疲惫。首先，学生需要在课外准备很多东西，而他们已经承受着巨大的学业压力。其次，老师要面对意想不到的情况。例如，总有一些学生喜欢开玩笑。有一次，我给他们看了一张电影海报，上面有一个女人拿着行李箱，

站在一辆车前，朝远方望去。我让他们想象这个女人要做什么。一个学生说：她可能杀了她的丈夫，然后逃跑了。全班同学都笑了。我理解学生们常常感到压力，所以在法语课上放松一下也无妨。但作为老师，我们必须始终保持警惕，不让学生太过放松，否则他们学不到太多东西。

Ces dernières années, nous avons discuté de plusieurs approches concrètes pour la classe inversée, mais une fois mise en pratique, les enseignants comme les élèves se sont retrouvés épuisés. D'abord, les élèves doivent préparer beaucoup de choses en dehors des cours, alors qu'ils sont déjà sous une pression scolaire immense. Ensuite, les enseignants doivent faire face à des situations inattendues. Par exemple, il y a toujours des élèves qui aiment plaisanter. Une fois, je leur ai montré une affiche de film où l'on voyait une femme avec une valise, debout devant une voiture, regardant au loin. Je leur ai demandé d'imaginer ce que cette femme allait faire. Un élève a dit : elle a probablement tué son mari et elle s'enfuit. Toute la classe a éclaté de rire. Je comprends bien que les élèves sont souvent sous pression, donc se détendre un peu en cours de français ne fait pas de mal. Mais en tant qu'enseignante, il faut toujours rester vigilante et ne pas laisser les élèves être trop libres, sinon ils n'apprendront pas grand-chose.

采访者 enquêteur 01: 08 : 06

确实今天跟你这样一聊，受益匪浅，我觉得挺有意思的。

Cette discussion avec toi a été très enrichissante. C'était vraiment intéressant.

受访教师 enseignante enquêtée 01: 08 : 45

我才受益匪浅。我没有提供太多信息，今天。

C'est moi qui te remercie. Je n'ai pas fourni beaucoup d'informations aujourd'hui.

采访者 enquêteur 01: 09 : 12

非常感谢。那我们的采访就到这里结束。

Merci beaucoup. L'entretien est terminé.

受访教师 enseignante enquêtée 01: 09 : 44

好的，那就祝你的接下来的论文一切顺利。

Très bien. Je te souhaite bonne chance pour ta thèse.

Entretien avec Quentin

Date : le 01/02/2024

Durée : 51 min

采访者 enquêteur 00:03

你的话其实进入这个行业已经很多年了，你是具体从哪一年开始进入到这个学校的？

Tu es dans ce domaine depuis de nombreuses années. De quelle année date ton entrée dans cette école ?

受访教师 enseignant enquêté 00:42

2013 年。

En 2013.

采访者 enquêteur 00:55

2013，对，我记得你是其实我差不多那时候快辞职的时候你打算入这个行，然后我记得当时我们还有很多的交流，我当时还给你发了一些试卷等等，对，也就是说你们学校其实你是第一个教法语的老师在这个学校。

Oui, 2013. Je me souviens, c'est à peu près à cette époque que je quittais le métier et que vous commenciez. Je me souviens que nous avions beaucoup échangé, je vous avais même envoyé quelques sujets d'examen. Vous étiez donc le premier enseignant de français de votre école ?

受访教师 enseignant enquêté 01:02

第三个。

Le troisième.

采访者 enquêteur 01:03

还不是第一个，对，你们学校是从哪一年开始有法语的？

Pas le premier ? Depuis quelle année votre école propose-t-elle des cours de français ?

受访教师 enseignant enquêté 01:11

有法语是 2011 年，当时只有一个法语老师。

Depuis 2011. À l'époque, il n'y avait qu'un seul professeur de français.

采访者 enquêteur 01:18

是从高中开始招的，还是从初中？

Est-ce que cela a commencé au lycée ou au collège ?

受访教师 enseignant enquêté 01:22

只能从高中。

Uniquement au lycée.

采访者 enquêteur 01:26

当时从高中的这种他们学三年直接高考的这种模式。2011 年的时候，那就是从 2011 年，然后到哪一年开始这个就不办了，还是说他现在一直还在办？

Donc, les élèves suivaient ce cursus pendant trois ans jusqu'au Gaokao. En quelle année cela a-t-il cessé ?

受访教师 enseignant enquêté 01:43

现在办不了了，2019 年就停。

En 2019, ça a été arrêté.

采访者 enquêteur 01:56

也就是差不多办了接近 10 年 9 年。

Cela a duré environ 9 à 10 ans.

受访教师 enseignant enquêté 02:00

对, 差不多 10 年。

Oui, environ 10 ans.

采访者 enquêteur 02:04

那么当时这 10 年中应该是除了你还有另外的老师，你刚才说你是第三个，也就是说你们有三个法语老师吗？

Pendant ces 10 ans, il y avait d'autres enseignants. Vous avez dit que vous étiez le troisième. Donc, il y avait trois professeurs de français ?

受访教师 enseignant enquêté 02:18

对，三个法语老师。

Oui, trois professeurs de français.

采访者 enquêteur 02:21

两个女老师，然后你一个男老师。对，现在目前三个老师都是在做什么？你是我知道现在转教英语了，我转英语了。

Deux femmes et un homme, c'est bien cela ? Et maintenant, que font ces trois enseignants ? Vous enseignez l'anglais maintenant.

受访教师 enseignant enquêté 02:33

还有一个老师去教研究性学习。

Une autre enseignante s'occupe de cours d'études exploratoires.

受访教师 enseignant enquêté 02:45

三个老师，我教英语，一个教二外选修，还有一个老师在行政坐班。课时不够就得坐班，干行政，不然薪水就会比其他同事少。

Il y en a trois, deux enseignantes et moi, j’enseigne l’anglais maintenant, une de mes collèges donnent des cours d’initiation, l’autre traite des affaires administratives. Dans notre école, si tu n’as pas assez de cours à donner, tu dois travailler dans l’administration, sinon tu n’auras pas le même salaire que d’autres collègues.

采访者 enquêteur 03:02

就是说你们有一个老师转行政，然后另一个老师是就有可能会上这种二外的兴趣课，是这样的吗？

Donc, un enseignant s'occupe de l'administration, et l'autre pourrait enseigner des cours de langue étrangère optionnels. Est-ce exact ?

受访教师 enseignant enquêté 03:19

对，课时绝对满足不了，因为课时不满，都要坐班。

Oui, mais les heures de cours ne sont pas suffisantes, donc nous devons aussi faire du travail administratif.

采访者 enquêteur 03:25

然后像他这样的老师在这里，课时如果不满的话，你们应该他又拿绩效应该就拿不到全。全部的绩效课时费是不是相对也就比其他老师要少。

Les enseignants qui n'ont pas assez d'heures de cours reçoivent-ils leur plein salaire ?

受访教师 enseignant enquêté 03:40

就拿全部的绩效。

Ils reçoivent leur salaire complet.

受访教师 enseignant enquêté 03:54

要是课时不满就必须坐班，那要坐班的话就正常了。

Si leurs heures de cours ne sont pas suffisantes, ils doivent faire du travail administratif pour compenser.

采访者 enquêteur 04:01

就是说你要做点其他的事情，做点行政的事情补充一下。你是从哪一年开始转成英语老师？

D'accord, donc ils doivent compenser avec des tâches administratives. Depuis quand avez-vous commencé à enseigner l'anglais ?

受访教师 enseignant enquêté 04:11

我是从 2021 年。

Depuis 2021.

采访者 enquêteur 04:16

其实也没多久，就是说现在也就两三年时间。是什么样的契机？你觉得你需要转到英语？是你们学校整体的法语办学是出现了什么问题吗？还是？

Donc, cela fait deux ou trois ans. Qu'est-ce qui vous a poussé à passer à l'enseignement de l'anglais ? Est-ce à cause de problèmes avec l'enseignement du français dans votre école ?

受访教师 enseignant enquêté 04:33

这个东西我按照时间慢慢跟你说。

Je vais vous expliquer en détail.

采访者 enquêteur 04:36

好好，今天想听一下。因为我也很好奇这一块。

D'accord, j'aimerais bien comprendre.

受访教师 enseignant enquêté 04:41

行，我慢慢和你说，反正今天时间随便说一个多小时都行，可以。

Je vais vous expliquer étape par étape. Nous avons le temps aujourd'hui.

采访者 enquêteur 04:47

我这里是白天可以的。

Je suis disponible, allez-y.

受访教师 enseignant enquêté 04:53

2018 年进这个学校，当时进这个学校的原因很简单，这个学校当时在当地他让小语种的可以什么可以不需要考试直接给编制。

En 2018, j'ai rejoint cette école. La raison était simple : à l'époque, cette école offrait des postes sans concours pour les enseignants de langues vivantes étrangères minoritaires.

采访者 enquêteur 05:10

就是说你其实进这个学校的时候并没有参加任何的考试？

Donc, vous avez intégré cette école sans passer d'examen ?

受访教师 enseignant enquêté 05:16

是一个简单的面试，然后就直接给我上编制，所以说我才来到这个地方叫六盘水市。

Il y a eu un simple entretien, puis j'ai été directement titularisé. C'est ainsi que je suis arrivé à Liupanshui.

受访教师 enseignant enquêté 05:28

非常偏远的地方。

C'est un endroit très reculé.

采访者 enquêteur 05:32

我有所了解，但因为整个咱们省相对来说在中国属于相对来说比较偏远，落后的，确实学校他当时能在这么早的时间，好像 13 年就开始开这个小语种，我觉得还是蛮让我惊讶的一件事情。

Je le sais. Notre province est relativement reculée et sous-développée en Chine. Il est étonnant que votre école ait commencé à proposer des langues vivantes étrangères minoritaires dès 2013.

受访教师 enseignant enquêté 05:56

主要是校长他觉得他有比较领先的想法。

C'était surtout grâce au directeur de l'époque, qui avait des idées très avancées.

采访者 enquêteur 06:03

是当时的校长。

C'était donc l'idée du directeur de l'époque.

受访教师 enseignant enquêté 06:08

对，后面的校长不太有这么大的魄力，当时的校长他是东北的。我想一下，然后当时我就进这个学校，然后第一届学生有 30 来个人。

Oui, le directeur d'origine du Nord-Est de la Chine. Quand je suis arrivé, il y avait une trentaine d'élèves dans la première promotion.

采访者 enquêteur 06:29

有没有其他语种？还是只有法语？

Y avait-il d'autres langues enseignées ou seulement le français ?

受访教师 enseignant enquêté 06:32

还有其他的语种有俄语、日语、西班牙语、德语。

Il y avait aussi le russe, le japonais, l'espagnol et l'allemand.

采访者 enquêteur 06:39

都是在 2013 年左右都有了吗？

Tout cela dès 2013 ?

受访教师 enseignant enquêté 06:44

有，也就是说俄、法、西，德、日 5 个语种。

Oui, c'est bien ça. Il y avait cinq langues : français, espagnol, allemand, russe et japonais.

采访者 enquêteur 06:49

你们其实已经喊的基本上都含了。

Vous couvriez donc presque tout.

受访教师 enseignant enquêté 06:54

以前还有韩语，但是后来韩语不高考，所以说取消韩语。

Il y avait aussi le coréen, mais il a été supprimé car il ne fait pas partie des six langues du baccalauréat.

采访者 enquêteur 07:01

对，因为韩语没有在 6 个语种中。

Oui, le coréen ne fait pas partie des six langues officielles.

受访教师 enseignant enquêté 07:04

日语当时开的班是最多的，有三个日语班，因为日语据说好学，然后其他语种的话，剩下的语种统一在一个班，然后就搞走班制去上课。

Les classes de japonais étaient les plus nombreuses, avec trois classes, car le japonais est réputé plus facile. Les autres langues étaient regroupées dans une seule classe, et les cours se faisaient par rotation.

采访者 enquêteur 07:20

对。跟我所在的原来学校是类似的，只不过它是德语和法语在一个班，这样子合一个班，因为也没有其他语种，你们的话因为语种比较多，照你刚才说的话一共就有 5 个语种了。

C'est similaire à mon ancienne école où l'allemand et le français étaient regroupés dans une seule classe. Vous aviez donc cinq langues.

受访教师 enseignant enquêté 07:36

对，然后我这一届法语第一次教法语，然后学生，而且我们这个地方录取小语种的方式比较奇怪。

Oui, et j'ai commencé à enseigner le français à cette promotion. Notre méthode de sélection des élèves pour les langues vivantes étrangères minoritaires était particulière.

采访者 enquêteur 07:50

是怎么样子的？

Comment cela se passait-il ?

受访教师 enseignant enquêté 07:51

录取方式中考成绩要把英语成绩去掉。

Lors de l'admission, les résultats en anglais étaient exclus du calcul.

受访教师 enseignant enquêté 07:56

把英语成绩去掉。

Les résultats en anglais étaient exclus.

受访教师 enseignant enquêté 08:01

从高到低来算。

Oui, les résultats en anglais étaient exclus, et les élèves étaient classés du plus haut au plus bas.

采访者 enquêteur 08:03

为什么不看英语？我很好奇。

Pourquoi ne pas tenir compte de l'anglais ?

受访教师 enseignant enquêté 08:07

所以说他们这种算法很不科学，他们就把英语从总分去掉，按从高到低录取，就这样。所以说我们就觉得这个逻辑不太好，你英语这么简单都学不好，你还去学更难的德语和法语。

L’école ne prend pas en compte les notes de l’anglais lors de la sélection des candidats, ce n’est pas logique et scientifique. Si tu n’arrivais pas à maîtriser une langue simple comme l’anglais, comment pourrais-tu maîtriser les langues encore plus difficiles comme l’allemand ou le français ? En plus, comme on ne connaît pas le style d’apprentissage adopté par l’apprenant, il y en a quelques-uns qui n’aiment pas du tout l’apprentissage de la langue, peu importe laquelle.

采访者 enquêteur 08:15

比如说有的孩子他可能英语学得比较差，然后其他的还可以的话，那就很占便宜。

Cela avantageait les élèves faibles en anglais mais bons dans les autres matières.

受访教师 enseignant enquêté 08:32

而且我们招的时候还没有考虑到他学语言的情况是什么样子的，有的孩子他喜不喜欢。

De plus, la motivation des élèves pour apprendre ces langues n'était pas prise en compte.

受访教师 enseignant enquêté 08:40

所以说这生源不好。对。

Exactement, cela affectait la qualité des élèves.

采访者 enquêteur 08:47

你们带的学生参加高考怎么样？成绩？你们既然 11 年有的话，那么你其实 14 年就有学生参加高考。

Et les résultats au baccalauréat de ces élèves ? Comment ont-ils performé ?

受访教师 enseignant enquêté 08:59

第一届学生考得不好，最高分才考 50 多分，最高 50 分。满分 150。

La première promotion a eu de mauvais résultats. Le meilleur élève n'a obtenu que 50 points sur 150.

采访者 enquêteur 09:07

这个卷子应该是全国统一的?

L'examen est-il le même dans tout le pays ?

受访教师 enseignant enquêté 09:11

全部都一样，但是我们的学生考得不好。

Oui, l'examen est national, mais les résultats étaient mauvais.

采访者 enquêteur 09:25

这个分数非常影响他们的高考成绩。如果说你的语数外有一门是考了不及格的话。

Avec de tels scores, cela affecte gravement leurs chances au Gaokao.

受访教师 enseignant enquêté 09:36

因为我这学校在当地算是非常好的中学，所以说他们好多就是为了进这个学校才选小语种，分数达不到。

Notre école est l'une des meilleures de la région, donc beaucoup d'élèves choisissaient les langues vivantes étrangères minoritaires pour y entrer, car ils n'avaient pas les notes suffisantes pour les autres filières.

采访者 enquêteur 09:46

明白了，如果说他走正常的途径进这个学校是进不去的，然后只能去通过这种方式来进入学校，但是其实内心里也并不是说是主动选择了学小语种，更多的是一种策略性的一个选择。反正我能进这个好的中学，他起码其他科的老师是一样的。

Je comprends. Si un élève ne peut pas entrer dans l'école par les voies normales, il choisit cette stratégie pour y entrer, même si cela signifie apprendre une langue rare sans réelle motivation. L'important pour eux, c'est d'entrer dans une bonne école, car les autres matières sont les mêmes.

受访教师 enseignant enquêté 10:09

有极个别的通过关系转去英语，有些辍学，有些转去其他学校去学。为了转英语，觉得实在学不了法语，就直接放弃了。

Certains élèves ont réussi à se transférer en anglais grâce à des relations, d'autres ont abandonné, et certains ont changé d'école.

采访者 enquêteur 10:27

最后其实参加高考的人应该也没有 30 个了。

Finalement, il ne devait pas rester 30 élèves pour passer le bac.

受访教师 enseignant enquêté 10:32

20 多个。

Il en restait une vingtaine.

采访者 enquêteur 10:34

也就是说可能中间有那么 1/3 的人可能通过关系或者通过其他的途径，就没有再继续学语言。对。招生的方式其实是持续了很多年，一直持续到这个小语种结束。

Cela signifie qu'environ un tiers des élèves ont quitté le programme des langues vivantes étrangères minoritaires.

受访教师 enseignant enquêté 10:52

对，一直持续到这小语种结束，一直都是这种方式要把英语成绩砍掉，但其他。

Oui, cette méthode de sélection a perduré jusqu'à la fin du programme des langues vivantes étrangères minoritaires, où les résultats en anglais étaient toujours exclus.

采访者 enquêteur 10:59

其实你教法语其实也有差不多 6 年经历。6，7 年经历。

Vous avez donc enseigné le français pendant environ six ou sept ans.

受访教师 enseignant enquêté 11:10

对，从第二届就进来。

Oui, puis j'ai continué avec la deuxième promotion.

采访者 enquêteur 11:13

你这中间带了几届的毕业生？

Combien de promotions avez-vous suivies jusqu'à leur diplôme ?

受访教师 enseignant enquêté 11:19

其实也就两届第二届毕业生，一法语高考考了 126，算是学校法语里面的最高分了 126。

En réalité, seulement deux. Pour la deuxième promotion, un élève a obtenu 126 au bac, ce qui était le meilleur score de notre école en français.

采访者 enquêteur 11:32

其实已经很高了，如果是按前几年的高考卷子来说，我基本上调研的学校里面 130 以上的还是比较少的，但是除了那种特别 16 所保送的学校里面，可能会有一般的学校，普通的像类似咱们这种学校的，或者甚至还比咱们这学校可能在当地还不算是最好的学校的情况下，最好也就是 120 多分。

126 est un très bon score. Dans les écoles que j'ai étudiées, peu d'élèves dépassaient les 130, sauf dans les écoles très prestigieuses qui préparent spécifiquement à ce genre de concours. Dans des écoles comme la nôtre, obtenir plus de 120 est déjà remarquable.

受访教师 enseignant enquêté 12:03

对，因为我们学校是什么全贵州唯一把语种都开启的学校。

Notre école était la seule dans le Guizhou à offrir toutes ces langues vivantes étrangères minoritaires.

采访者 enquêteur 12:09

对，我也很好奇，他没有在贵阳，你们这个城市其实还不是整个贵州省最大的城市，甚至数一数二都不算不上。

C'est intéressant qu'elle soit située dans une ville qui n'est même pas la plus grande du Guizhou. Ce n'est même pas l'une des plus grandes villes de la province.

受访教师 enseignant enquêté 12:27

确实如此。

Oui, c'est exact.

采访者 enquêteur 12:28

而且你们学校好像还不叫外国语学校对吧？

Et pourtant, elle offrait autant de langues vivantes étrangères minoritaires sans être une école spécialisée en langues étrangères.

受访教师 enseignant enquêté 12:41

对，一个普通的高中，校长比较有远见的情况下，他主动开了这么多语种，有时候它甚至其实超过了省会城市，当时省会高中都还没有这么多语种。

Oui, c'était une initiative du directeur qui avait une vision avancée. C'est surprenant que cette école dans une petite ville ait offert plus de langues que la capitale provinciale.

受访教师 enseignant enquêté 12:59

所以说在这个小地方首先没有市场吸引不了好的生源。

Cela pose le problème de l'attraction des bons élèves dans une petite ville.

采访者 enquêteur 13:11

生源确实是一个很大的问题。

Oui, la qualité des élèves est effectivement un gros problème.

受访教师 enseignant enquêté 13:16

这是第一个问题，第二个问题是三年时间学法语时间完全不够，最好是从初中开始最好，当时三年时间根本就也就能学到个基础，我们当时不是有 4 本马晓红的书吗？有一个第三册，学到这本书的中间部分为止。

Ensuite, trois ans ne suffisent pas pour apprendre correctement le français. Idéalement, il faudrait commencer au collège.

采访者 enquêteur 13:42

这个确实是有点压力有点大，因为你是三年，而且还高三要复习的情况下。

Oui, c'est beaucoup de pression d'apprendre une langue en trois ans, surtout avec la préparation du bac.

受访教师 enseignant enquêté 13:50

当时也不懂怎么一轮复习，因为没有什么一轮复习的资料，对到最重要的问题就是资料。

Nous ne savions même pas comment préparer les élèves à l'examen, car il n'y avait pas de matériel de révision spécifique.

采访者 enquêteur 14:00

对，当时没有这种备考的资料，你是怎么解决的问题？

Comment avez-vous fait pour pallier ce manque de ressources ?

受访教师 enseignant enquêté 14:06

那就只能拿我们的什么东西，我们大学用的那些资料，就自己做，然后看着让学生去买，但是最主要都是那些什么考研的法语资料。

Nous avons utilisé des ressources universitaires et des documents de préparation au concours de maîtrise.

采访者 enquêteur 14:23

对，因为它的难度正好适合我们的学生。

Oui, ces ressources ont un niveau de difficulté approprié pour nos élèves.

受访教师 enseignant enquêté 14:28

法语专业 4 级的题他们做不了。

Les documents pour le niveau 4 étaient trop difficiles pour eux.

采访者 enquêteur 14:32

他难度刚刚是考研和公共 4 级的水平，对。也就是说这样子持续了这么多年，你整个的一个教学状态，你觉得你这几年教的怎么样开心吗？你觉得这个工作有成就吗？

Oui, le niveau des ressources pour le concours de maîtrise et le niveau 4 public était plus adapté. Est-ce que tu es content de ton travail ?

受访教师 enseignant enquêté 14:54

毫无成就感。

Ces années d'enseignement n'ont apporté aucune satisfaction.

采访者 enquêteur 14:55

这就是你为什么后来虽然说没有转行，但是其实是转了语种。对你来说当时有没有困难，突然要从法语又转成英语，当然我知道你英语应该在中学阶段应该学的是很好的。

C'est pourquoi vous avez finalement choisi de passer d'une langue à une autre, même si techniquement vous n'avez pas changé de carrière, vous avez en réalité changé de domaine linguistique. Pour vous, est-ce que cela a été difficile de passer soudainement du français à l'anglais, bien que je sache que votre anglais était déjà très bon au lycée.

受访教师 enseignant enquêté 15:15

转英语的话你说困难的话我都是一个个解决的，首先不过我先继续讲法语这方面。

Pour ce qui est du passage à l'anglais, si vous parlez de difficultés, j'ai résolu chaque problème un par un. Mais tout d'abord, laissez-moi continuer à parler de l'enseignement du français.

采访者 enquêteur 15:24

好的。

D'accord.

受访教师 enseignant enquêté 15:25

我这些学生是非常让我失望的。我不仅对他失望，也是对我失望，我对他们失望是他们不好学，然后就算学习的同学他们法语也没有找到诀窍，觉得法语单词背不了，然后语法很难，再然后资料非常的稀缺，然后我的方法，首先我没有好的方法，没有这种现在形成系统的这种教学方法，比如说今天我要听写多少单词，明天我要听写多少，再然后我对知识点的掌握也不够完整。然后到了第二届教法语生为什么会出现很大的进步，能考到 126？是因为我看了英语的语法书。我由英语的语法书然后进行这种思考，思考到法语的，比如说英语里面，他讲时态他会给你画成坐标系来给你讲，那么讲语法时态，我也用这个方法讲，浅显易懂马上就懂了。

Vous savez, ces étudiants m'ont vraiment déçu. Non seulement j'étais déçu par eux, mais aussi par moi-même. Mon désappointement vient du fait qu'ils n'ont pas été studieux, même les élèves qui étudiaient n'arrivaient pas à percer en français. Ils trouvaient difficile de mémoriser les mots en français, et la grammaire était compliquée. En plus, les ressources étaient très rares. Quant à ma méthode, je n'avais pas une méthode efficace, il n'y avait pas de système d'enseignement bien structuré, comme déterminer combien de mots à dictée aujourd'hui, combien demain, et je n'avais pas une maîtrise complète des points de connaissance. Puis, pourquoi la deuxième année d'enseignement du français a montré une grande amélioration, et pourquoi certains ont pu obtenir un score de 126 au bac ? C'est parce que j'ai consulté des livres de grammaire anglaise. Ce que j'ai appris de la grammaire anglaise m'a permis d'appliquer ces concepts au français. Par exemple, en anglais, lorsqu'on parle des temps verbaux, l'auteur les dessine comme un système de coordonnées pour expliquer. Donc, quand je parlais des temps verbaux en français, j'ai utilisé cette méthode, rendant ainsi les concepts clairs et faciles à comprendre.

采访者 enquêteur 16:39

比如说在你第一届的学生的时候，你其实还就是不太还不是特别的熟悉这方面的教学上的一些技巧，再加上我们在本科阶段学习的时候，其实也并没有相关的这种师范类的教育，所以我们其实你当时教的时候，你的直觉，你用的方法其实都是你在你自己学法语的方法，还是或者说是你当时在学校里面大学里面老师用的方法。

Par exemple, lors de votre première promotion d'élèves, vous n'étiez pas encore très familier avec les techniques d'enseignement, en plus du fait que nous n'avions pas reçu de formation spécifique à l'enseignement lors de nos études de premier cycle. Ainsi, lorsque vous enseigniez à cette époque, vos méthodes étaient principalement basées sur celles que vous aviez utilisées pour apprendre le français vous-même, ou peut-être celles que vos professeurs à l'université utilisaient. Comment avez-vous abordé cela ?

受访教师 enseignant enquêté 17:14

那些老师教法语的方法。

Les méthodes des professeurs.

采访者 enquêteur 17:16

对，其实也就是一个直觉的选择，大学老师用什么我就用什么，然后哪些方法有效，哪些方法可能更适合中学生，其实那个时候并没有太多的这方面的培训。

Oui, c'était donc principalement une question d'instinct, en choisissant les méthodes utilisées par les professeurs universitaires. Ensuite, vous avez vu quelles méthodes étaient efficaces et lesquelles pourraient mieux convenir aux élèves du secondaire. À l'époque, il n'y avait pas beaucoup de formation spécifique dans ce domaine.

受访教师 enseignant enquêté 17:30

对，只有靠自己。所以第二届我就去买一些英语的那些什么语法资料。

Oui, tout reposait sur nous-mêmes. Donc, pour la deuxième promotion, j'ai acheté certains bons livres de grammaire anglaise.

采访者 enquêteur 17:42

对，也就是说你是通过英语，然后重新让你认识到了怎样去教学法语。

C'est vrai, donc vous avez utilisé l'anglais pour redécouvrir comment enseigner.

受访教师 enseignant enquêté 17:47

对，是这样的。

Oui, exactement.

采访者 enquêteur 17:50

但其实也是一石二鸟，等于说你当时过了几年以后再转英语的时候，其实也不是说从无到有的，你前面已经积累了很多的经验和方法了，英语的知识也没有落下。那么这个学校是从什么时候开始就说我们就干脆关掉，突然就说要关的还是有一个酝酿的时间的。

Mais en réalité, c'était tuer deux oiseaux d'un coup. En passant à l'enseignement de l'anglais après quelques années, ce n'était pas partir de zéro, vous aviez déjà accumulé beaucoup d'expérience et de méthodes. À partir de quand l'école a-t-elle commencé à envisager de fermer ses portes ? Y avait-il une préparation préalable ou a-t-il été soudainement décidé de fermer l'école ?

受访教师 enseignant enquêté 18:19

第二届正好换校长以后，校长因为要评这个省里面的二类示范性高中有硬性指标，一个学校的比如说一本率要达到百分之多少，小语种的学生质量本来就不高，肯定达不到，所以说他就极大的减少小语种生，把本来三个日语班简称一个日语班，然后小语种班这几个语种还是一个班也不变，这是第二届，然后到了所谓的第三届所有的小语种，我想一下三到了第三届还是 2 个小语种班，由原来的 4 个 2 个一直对由 4 个变成 2 个。

Eh bien, après que la direction ait changé pour la deuxième promotion, le directeur devait répondre à des critères stricts pour que l'école soit désignée comme l'un des lycées démonstratifs de deuxième classe de la province. Il y avait des quotas rigides, comme le taux de réussite aux examens. La qualité des élèves en langues vivantes étrangères minoritaires n'était pas élevée, donc il était impossible d'atteindre ces critères. Par conséquent, il a drastiquement réduit le nombre d'élèves en langues. Par exemple, il a regroupé les trois classes de japonais en une seule, mais les langues comme celles-là n'ont pas été réduites, ce qui a été fait pour la deuxième promotion. À ce moment-là, toutes les langues étaient déjà réduites à deux langues, après que quatre langues avaient été réduites à deux.

采访者 enquêteur 19:10

也就是说越来越少，人越来越少。然后语种有没有突然一下就减少呢？还是？

Donc, il y avait de moins en moins d'élèves. Les langues vivantes étrangères minoritaires elles-mêmes ont-elles été réduites tout à coup, ou ont-elles diminué progressivement ?

受访教师 enseignant enquêté 19:20

语种的话没减少，我们当时是这样的，我们直接让小语种的老师去各个班里面进行宣讲，自己去拉拢学生。

On n’a pas diminué le nombre de langues. On a demandé aux enseignants de faire la promotion de leur langue dans les différentes classe pour attirer les élèves.

采访者 enquêteur 19:35

有点像大学里面的大类招生了，先把你放在一个框框里面，然后你自己再各显神通在里面招生。

C'était un peu comme les grands départements à l'université, d'abord vous êtes dans une grande catégorie, puis chacun montre ses compétences à l'intérieur.

受访教师 enseignant enquêté 19:46

第二届学生毕业之后，我当时就想着，我当时就预料到这种趋势下去肯定要关停的，出不了成绩，所以说其实我也是从 2016 年就开始准备转英语的事了，准备了差不多到 2022 年准备了 6 年。

Ensuite, après avoir enseigné une génération, j'ai commencé à anticiper que cette tendance allait probablement mener à la fermeture de l'école, car nous ne pouvions pas produire de résultats. Ainsi, depuis 2016, j'ai commencé à me préparer mentalement à passer à l'enseignement de l'anglais. J'ai préparé cela pendant environ six ans jusqu'en 2022.

采访者 enquêteur 20:08

你是从哪一年开始正式当英语老师的？

Donc, en quelle année avez-vous commencé officiellement à enseigner l'anglais ?

受访教师 enseignant enquêté 20:12

是从 2022 年的 3 月份。

À partir de mars 2022.

采访者 enquêteur 20:21

也就是两年前，你其实才开始转入到英语教师的行业，这个学校当时对你这个要求，因为你可能教师资格证已经拿到了。但是对，因为咱们还比较模糊，因为我们的教师资格证上可能写的是外语，应该写的不是具体的语种。

Donc, il y a moins de deux ans, vous êtes officiellement entré dans le domaine de l'enseignement de l'anglais. L'école avait déjà des attentes envers vous à ce moment-là, peut-être parce que vous aviez déjà obtenu votre certificat d'enseignement. Mais, comme nous nous en souvenons assez vaguement, votre certificat d'enseignement mentionnait-il les langues étrangères, ou était-il spécifiquement pour l'anglais ?

受访教师 enseignant enquêté 20:44

是写英语的。

C'était pour l'anglais.

采访者 enquêteur 20:45

你本身就有教师资格证了其实。

Donc, vous aviez déjà un certificat d'enseignement pour l'anglais à ce moment-là.

受访教师 enseignant enquêté 20:51

我考了法语和英语的教师证，当时能转成英语，我当时给学校说，我当时有点摆烂的心态，我就很大胆的给教务主任，就是说我是在下面，因为当时我第三届的法语生只有 4 个人，第二届教得很有成就感，但是第三届这一下子变成 4 个人，第二届还是 20 多个人，第三变 4 个人。然后当时我就给他那 4 个学生说法语非常难学，我讲了前两件事情，然后我就说我就带你们学英语的资料很多，这是最致命的因素，而且以后考研究生，你们学的很多专业，考研究生考的是英语，你现在不学英语，你到了大学你还得重新学英语。然后就等着他们学到高二，然后当时我就给学校说一声，给他们教的是英语，然后当时是副校长管教学，然后副找我去谈话，然后问我有没有英语教师证，我说有的，然后拿给他看，然后他就让我去跟着一个英语老师学习，学了差不多一个学期去听课，然后去试讲，然后期末的时候让我试讲了成功了，然后就让我转，然后转成了这还不够，还要看我的教学业绩。我把两个我们班倒数第一倒数第二变成倒数第三一个正数的 15 名，提高了 7 名，然后就奠定了基础。

J’ai eu les certificats d’enseignement du français et de l’anglais, correspondant aux critères de l’enseignement de l’anglais. J’ai parlé à la direction, j’étais à ce moment-là sans espoir, parce qu’il ne me restait que 4 élèves. Pour la promotion précédente, j’en étais très fier, mais avec cette promotion, l’effectif de la classe a été réduit de 20 à 4. Du coup, j’ai dit à ces 4 élèves que le français était très difficile à apprendre. Il y a plein de documents en anglais, ça c’est très important, ensuite, si vous voulez continuer les études en master dans l’avenir, l’anglais est indispensable. Si tu n’apprends pas l’anglais maintenant, tu devras le reprendre à la fac. Un an après, j’ai avoué à la direction que j’avais enseigné l’anglais non le français en classe, le vice-directeur de l’école m’a convoqué dans son bureau, il me demandait si j’avais le certificat de l’enseignement de l’anglais, j’ai répondu oui et je le lui ai montré. Il m’a conseillé d’observer un semestre de cours d’un collègue d’anglais, à la fin du semestre, j’ai obtenu l’avis favorable, ça ne suffisait pas en fait, il fallait aussi avoir de bons résultats dans l’enseignement. J’ai eu deux classes dont les élèves étaient au début peu performants en anglais, ils se sont progressés très vite finalement.

采访者 enquêteur 22:39

也就是说学校现在就认可你其实可以在英语教师的岗位上做好，然后你也确实做出了一定的成绩。其实你这个也不能说是完全的说，不像说我们说是从什么历史教历史转成教物理，其实还是属于外语的范畴。所以说其实对只是说我们换了一种语言，再加上其实你自己的经历应该咱们应该都是在进大学之前都是从英语考上来的，所以说我们其实对英语也不是很陌生，而且我们大学也有我们的公共课。

Ainsi, l'école reconnaît maintenant que vous êtes capable de bien remplir le poste d'enseignant en anglais, et vous avez effectivement obtenu des résultats. En fait, ce n'est pas tout à fait comme changer d'enseigner l'histoire pour enseigner la physique, cela reste dans le domaine des langues étrangères. Donc, en disant simplement que nous avons changé de langue, en plus, votre propre expérience nous montre que nous n'étions pas totalement étrangers à l'anglais avant même d'entrer à l'université. Nous avions aussi nos cours généraux à l'université.

受访教师 enseignant enquêté 23:20

而且主要是教了英语以后，我会发现很多单词都是起源于拉丁语和法语，有些只是跟很好讲，利用词根都是利用词根来教他们背英语单词，而且英语差的三四十分的能考 60 分甚至 70 分。我觉得已经不错了。

De plus, après avoir commencé à enseigner l'anglais, j'ai réalisé que beaucoup de mots ont des origines latines et françaises, ce qui les rend faciles à expliquer en utilisant les racines des mots. Même les élèves qui avaient une mauvaise note d'environ 30 ou 40 points ont réussi à atteindre 60 ou même 70 points en utilisant cette méthode.

采访者 enquêteur 23:40

这样子的话，其实反过来让你在教英语的时候，可以说这里其实这个词有可能是来源于拉丁语，或者说它是从法语借的，这样子的话学生可能你甚至还可以给他们说法语的发音是什么样子的，那么讲。

Exactement, cela signifie que lorsque vous enseignez l'anglais, vous pouvez en fait expliquer l'origine d'un mot, par exemple qu'il vient du latin ou du français, et même prononcer le mot en français pour montrer. C'est ainsi que les élèves apprécieront davantage.

受访教师 enseignant enquêté 24:00

还有其他语种的老师，比如说有一个德语老师也转成了英语老师，他就是模仿我看着我转成功了，他也想转，然后剩下的老师因为英语真的不好，英语也忘了，而且转成英语真的需要大量的实践。对，第一个你要大量的做题，你要从初中做到高中，对。第二个是你要大量的讲题，你要给不同的学生讲不同的题。这 6 年我不仅做题，我还给各种各样的学生讲题，而且还看什么网课这三点因素，让我成功的转成英语老师毫无压力。

En outre, il y avait aussi d'autres enseignants de langues qui ont changé de l'allemand à l'anglais après m'avoir vu réussir, car ils voulaient eux aussi changer. Les autres enseignants qui n'étaient pas doués en anglais ou qui avaient oublié l'anglais ont trouvé que changer pour enseigner l'anglais nécessitait vraiment beaucoup de pratique. Oui, la première étape, c'est de faire beaucoup d'exercices, depuis le collège jusqu'au lycée, oui. La deuxième étape, c'est de donner beaucoup de cours, en adaptant les leçons à différents élèves. En utilisant ces trois facteurs au cours de ces six années, j'ai réussi à changer pour enseigner l'anglais sans aucun stress.

采访者 enquêteur 24:50

也就是说你其实也在课外花了很长的时间，当时那几年其实应该还是比较辛苦，一方面你其实还有法语的学生你还必须得上，然后另一方面得抽自己的业余的时间去去看英语的东西。

Cela signifie que vous avez également consacré beaucoup de temps en dehors des cours. Ces années-là ont dû être assez difficiles, d'une part, vous aviez encore des élèves en français à gérer, et d'autre part, vous deviez consacrer votre temps libre à étudier l'anglais. C'était un sacré défi.

受访教师 enseignant enquêté 25:10

因为那些我觉得挺简单的，教第二届的时候我已经完全熟悉了，完全形成这种什么逻辑，这种什么语言的这方面的框架，知识点结构，所以说教第我全面投入英语的做题，那些什么备课基本上没有备。

C'était assez facile pour moi, enseigner à la deuxième promotion, j'étais déjà complètement familiarisé avec cette logique, cette structure de connaissances linguistiques. Donc, lorsque j'ai commencé à enseigner à la deuxième promotion, je me suis entièrement concentré sur l'enseignement de l'anglais, sans trop de préparation.

采访者 enquêteur 25:33

对，也就是说你那个时候其实也就在逐渐的往新的方向在走，而且现在目前看这个情况还是你选择或者说你的预测是对的，因为其实在你准备英语的没过几年，其实学校也就真的关停了，对。

Oui, donc à ce moment-là, vous progressiez progressivement vers une nouvelle direction, et maintenant, à en juger par la situation actuelle, vos prévisions étaient correctes, car peu de temps après que vous ayez commencé à vous préparer pour l'anglais, l'école a finalement fermé ses portes.

受访教师 enseignant enquêté 25:53

我跟你说一下是怎么关停的。我想一下，首先是学校提出来关停的，因为学校要升一类示范性高中，一本率要在 60%以上，所以说只保留日语，这是这个情况，保留日语，或者换句话说，他说你们小语种老师有本事的话就去什么新招的学生里面去宣传，然后这些老师也没有自信宣传什么德语、西班牙语、俄语、法语这些，然后就选择统评坐班。然后现在有个最新的问题是今年 2024 年 9 月份的，我们学校的新高一也不再招日语了，全面关停小语种。

Laissez-moi vous expliquer comment cela s'est passé. J'imagine que tout d'abord, l'école a proposé de fermer ses portes, car elle cherchait à devenir un lycée démonstratif de premier ordre et devait atteindre un taux d’admission à l’université de plus de 60%. Par conséquent, elle a décidé de ne conserver que le japonais. C'était la décision, conserver uniquement le japonais. En d'autres termes, ils ont dit aux professeurs de langues de se rendre dans les nouveaux groupes d'élèves pour faire la promotion, mais ces professeurs n'avaient pas confiance pour promouvoir l'allemand, l'espagnol, le russe ou le français. Ensuite, ils ont choisi de réduire graduellement ces classes. De plus, le dernier développement est que dès septembre 2024, notre école ne recrutera plus de japonais pour la nouvelle première année. Elle ferme complètement les langues vivantes étrangères minoritaires.

采访者 enquêteur 26:46

从今年开始吗？

Cela commence à partir de cette année ?

受访教师 enseignant enquêté 26:47

对，9 月份，据说 7 月份 8 月份新高一进校不再有日语，但是日语老师想教书的话只有一个方法就是说让那些学不了英语的学生，让日语老师去动员让他们学日语，也就是说先全部招英语，再把学不了的英语的转成日语，尽量就是这样，这是他们的最新策略。

Oui, à partir de septembre. On dit que les nouvelles promotions de juillet et août n'auront pas de cours de japonais à leur entrée à l'école. L'idée est de d'abord recruter uniquement en anglais, puis de changer ceux qui ne peuvent pas apprendre l'anglais en japonais autant que possible. C'est leur stratégie la plus récente.

采访者 enquêteur 27:15

类似于我们那个年代是学得不好的，让你选文科，文科也学不好的，让你选艺术。

C'est un peu comme à notre époque, si vous ne réussissiez pas en lettres, vous alliez en arts.

受访教师 enseignant enquêté 27:27

差不多。

C'est à peu près ça.

采访者 enquêteur 27:28

对，什么能来成绩什么简单一点，什么方便捷径就让你去做，这样子当然前提是你这样子能走得通才行。但是如果说孩子他他不是说是换一个语种就能成绩提高那么多的话，也确实是一个很大的问题，而且我觉得对老师的伤害性比较大。你要是心态比较好说，我躺平就躺平了，但如果心态就心里不爽的。就像我当年辞职就是心里非常不舒服，然后失眠，然后掉头发压力很大的时候，这个时候就没办法继续下去，像这种要么就辞职，要么就是换个赛道了。

Si vous pouvez réussir quelque chose de plus simple ou plus pratique, c'est ce que vous faites. Mais si un enfant ne peut pas améliorer ses résultats simplement en changeant de langue, c'est vraiment un gros problème, et je pense que cela peut vraiment nuire aux enseignants. Si vous avez une bonne attitude, vous pouvez dire que vous vous en fichez, mais si cela vous dérange vraiment, comme quand j'ai démissionné à l'époque parce que j'étais très mal à l'aise et que j'avais des insomnies et une perte de cheveux due à un stress énorme, il devient impossible de continuer comme ça. C'est soit démissionner, soit changer de voie.

受访教师 enseignant enquêté 28:21

你以前中学兰州那边的就是这种情况。

Tu as étudié au lycée à Lanzhou à l'époque, c'était la même situation.

采访者 enquêteur 28:26

跟你们情况肯定还是不太一样，但是有类似的非常有共鸣，因为我今天一听，我觉得你可能跟我当时承受的压力是类似的，非常类似。学生一届不如一届？

Votre situation est sûrement un peu différente de la nôtre, mais il y a une forte résonance, car quand j'écoute aujourd'hui, je pense que tu as probablement connu une pression similaire à celle que j'ai ressentie à l'époque. Chaque nouvelle génération d'élèves est moins performante que la précédente, c'est ça ?

受访教师 enseignant enquêté 31:37

猜都猜得到，肯定是有的，他们就觉得小语种班的学生都是一些什么分数达不了，达不到高中的学生才进来的，都害怕被分去教这个小语种班，觉得他们习惯差不学习，然后没礼貌，然后素质不好，然后小语种的老师也不受待见，评职称各方面的都没有优势。

Je peux deviner, il y avait sûrement quelque chose comme ça. Les autres enseignants pensaient que les élèves en langues vivantes étrangères minoritaires ne pouvaient pas atteindre les mêmes scores que ceux des lycées réguliers, qu'ils avaient de mauvaises habitudes d'apprentissage, manquaient de politesse, avaient une mauvaise qualité, et les professeurs de langues vivantes étrangères minoritaires n'étaient pas bien traités, sans avantages dans l'évaluation des titres.

采访者 enquêteur 32:04

你这个能不能具体展开说一下，就是评职称。我原来的学校是比如说你当班主任才能有资格，当多少年才有资格，但是我们当时一个问题，小语种的老师其实只能认识你语种的学生，你并不认识所有的学生，你怎么去当一个班里既有英语又有德育的，这种就很麻烦。所以当时一般班主任都是那种带一个班里所有的学生都能见得到的，对吧？比如说我是物理老师，我这个是个理科班，那么他肯定天天能见到我，或者说我是语数外的，就是语数英的任何一个老师，我就肯定能这个班我肯定天天见的，这样的话一般是这种主科老师在当班主任，但是评职称的时候就会出现这个问题，你们也是类似吗？

Peux-tu développer un peu plus sur l'évaluation des titres ? Dans mon ancienne école, par exemple, tu devais être professeur principal pendant plusieurs années pour être éligible. Mais le problème était que les professeurs de langues vivantes étrangères minoritaires ne connaissaient souvent que les élèves de leur langue, et ne connaissaient pas tous les étudiants. Comment pourrais-tu être responsable d'une classe avec à la fois de l'anglais et de l'éducation civique, c'était très compliqué. C'est pourquoi les professeurs principaux étaient généralement ceux qui connaissaient tous les élèves de leur classe, non ?

受访教师 enseignant enquêté 32:55

我们是这样的，班主任的话就什么一般情况下都是比如说第一届是语文老师，第二届我当过高一，我高一的时候当过班主任，然后文科是地理老师，理科是数学老师，因为小语种文理科然后基本上小语种老

师也可以当班主任，但我们学校没人喜欢当班主任，当时因为一个班主任津贴才五百块钱扣下来也就三四百，大家就觉得就像施舍叫花子一样，没人想当。

C'était notre cas. Les professeurs principaux étaient généralement des professeurs de chinois pour la première année, j'ai été professeur principal en seconde année, j'ai enseigné la première année, en sciences humaines c'était un professeur de géographie, en sciences exactes c'était un professeur de mathématiques. Parce que les professeurs de langues vivantes étrangères minoritaires pouvaient généralement aussi être des professeurs principaux, mais personne n'aimait être professeur principal à notre école. À l'époque, l'allocation pour être professeur principal était de 500 yuans, après déduction, il ne restait que 300 à 400 yuans, et tout le monde pensait que c'était comme mendier, personne ne voulait le faire.

采访者 enquêteur 33:40

对这个钱好像咱们这两个省是一样的，都很低，还要评各种等级，就是一等可能才能拿到 500，二等可能是 400，三等就是 300。当时你觉得职称瓶颈主要是遇见什么样方面的趋势？为什么会小语种的老师很难没有优势？

Oui, les allocations sont à peu près les mêmes dans nos deux provinces, très basses, et elles sont évaluées selon différents niveaux. Pourquoi est-ce que les professeurs de langues vivantes étrangères minoritaires rencontrent-ils principalement des difficultés dans la progression des titres ?

受访教师 enseignant enquêté 34:04

最主要的问题是比如说我们这边评职称要求参加市里面的公开课，本学科的公开课，你知道的本就这么一个学校有法语当时无法举办。

Le problème principal était que notre évaluation des titres nécessitait la participation à des cours publics de la ville sur notre spécialité, mais pour une école comme la nôtre avec seulement le français, c'était impossible à organiser.

采访者 enquêteur 34:23

对是的，你这个确实是一个很大的问题，我教育学我跟谁比，我学校里就这三个老师是整个全市甚至可能是全省的一个情况。

Oui, c'est un gros problème, même dans notre domaine éducatif, nous ne pouvons pas rivaliser avec qui que ce soit, sauf nos trois professeurs dans cette ville ou peut-être dans toute la province.

受访教师 enseignant enquêté 34:34

全省就这几个老师怎么给。

Dans toute la province, il y avait que ces deux ou trois enseignants.

采访者 enquêteur 34:36

对，然后而且评委都不一定懂这个语种，这个是蛮尴尬的一个问题。

Oui, et les juges ne comprennent pas nécessairement notre langue, c'est embarrassant.

受访教师 enseignant enquêté 36:09

参加比赛市里面拿二等奖就可以评中级，省里面拿二等奖就可以评高级，就是这样的。

Participer à la compétition de la ville et gagner une médaille d'argent peut être évalué comme de niveau intermédiaire, gagner une médaille d'argent au niveau provincial peut être évalué comme de niveau avancé, c'est comme ça.

采访者 enquêteur 36:18

对，好像基本上在各个这种省级示范的学校里面都是一个普遍的规则。这也是我们确实我问过一些，包括我以前的同事，到现在还是一个中级的职称，好像还是中教二级吗还是中教，就是说他还没有到高级，按理说都有 10 多年的教龄了，但是还都是一个中级的水平的教职，所以确实也是这方面的限制。还有没有其他的限制？

Oui, c'est à peu près la règle générale dans les écoles modèles provinciales. C'est pourquoi beaucoup de mes anciens collègues n'ont toujours que le titre de niveau intermédiaire après plus de 10 ans d'expérience d'enseignement, et non de niveau avancé. Donc, c'est une restriction dans ce domaine également. Y a-t-il d'autres restrictions concernant les concours d'enseignement qui influencent l'évaluation des titres ?

受访教师 enseignant enquêté 36:55

他们只能去参加那些其他的非本学科的那种什么公开课，比如说什么中小学生什么政治方面的，比如说那种什么普法这方面的公开课，他们都是那些已经评上中一的都是中学中级的，他们都是靠这种非本行业的公开课。

Ils ne peuvent participer qu'à des cours publics dans d'autres disciplines, comme des cours de politique pour les élèves du primaire et du secondaire, ou des cours de sensibilisation juridique. Ceux qui ont déjà atteint le niveau intermédiaire participent à ces cours publics dans des disciplines non spécialisées.

采访者 enquêteur 37:26

对，我有印象。

Je vois.

受访教师 enseignant enquêté 37:27

转去教研究性学习的法语老师教的还挺可以的，挺喜欢教研究性学习，但是他不仅教研究性学习，他还在办公室，因为他拍照写文章都挺能干的，办公室哪怕看他课时满了也不放他走。

Les enseignants de français qui ont été transférés pour enseigner des cours optionnel apprécient cela, ils aiment enseigner ce type de contenu. Mais en plus de cela, ils doivent aussi rester au bureau parce qu'ils sont très

compétents pour la prise de photos et la rédaction d'articles. Même si leurs heures de cours sont remplies, ils ne sont pas autorisés à partir du bureau.

采访者 enquêteur 37:47

就是一个类似于办公室文员的，但是又间接性带一些那种二外的课。

Donc c'est un peu comme être un secrétaire de bureau, mais avec quelques cours d'anglais en plus.

受访教师 enseignant enquêté 37:56

还有日语老师为了保证他们满课时，他们积极想开二外，这样的话就不用去坐办公室了。是的，你看除了得益于一个老师也转成英语了，其他的我和教德语的转成英语了，其他的全部都坐我办公室。

Et il y a aussi les enseignants de japonais qui font de leur mieux pour ouvrir des classes d'enseignement supplémentaire, car cela compte pour 20 heures de travail, ce qui leur évite de devoir rester au bureau. Oui, à part un enseignant qui a été transféré pour enseigner l'anglais, les autres, y compris ceux qui enseignaient l'allemand, sont maintenant dans mon bureau.

采访者 enquêteur 38:19

坐办公室干嘛？就是帮其他老师服务吗？

Pourquoi rester au bureau ? Est-ce pour aider les autres enseignants ?

受访教师 enseignant enquêté 38:22

比如说有些老师去人事科，有些老师去教研处，有些老师去学生处，有些在团委，有些在什么就是校长的办公室的那种助理什么的，那就是差人就去哪个科室。

Certains vont au département des ressources humaines, d'autres au département de la recherche pédagogique, d'autres encore au bureau des élèves, certains au comité de la jeunesse, et certains sont assistants dans le bureau du directeur. Ils sont affectés selon les besoins.

采访者 enquêteur 38:41

对，就是渐渐逐渐其实变成了行政的人员了。

Je vois, donc petit à petit, ils deviennent plus administratifs.

受访教师 enseignant enquêté 38:45

还有一个客观环境，我忘记跟你说了，客观让我转成英语老师环境是有一个我发现有个问题，英语老师的辞职率比较高的，尤其是外地的英语老师辞职率，我转成英语是因为有个英语老师好像离婚了，然后带着他小孩回湖南老家。

Il y a aussi un environnement objectif. J'ai oublié de te dire que j'ai découvert un problème lorsque je suis devenu enseignant d'anglais : le taux de rotation des enseignants d'anglais est assez élevé, surtout pour ceux qui viennent

de l'extérieur. Je suis devenu enseignant d'anglais parce qu'un enseignant d'anglais semblait divorcer et rentrer avec son enfant dans sa famille au Hunan.

采访者 enquêteur 39:07

也就是说他不是你们贵州人，然后是湖南人。

Alors il n'était pas originaire de Guizhou, mais du Hunan.

受访教师 enseignant enquêté 39:13

所以说他就可能会辞职。

Donc il a probablement démissionné.

受访教师 enseignant enquêté 39:14

有一个因为他和我关系好，但是他上课不认真，他上课喜欢讲课外话，比如说讲一些英美文化，他的口算是全贵州数一数二数三的，因为他一放假的话都喜欢去欧美国家或者那些东南亚去找老外去玩，他是很有个性的英语老师，只不过他你让他教学生做题搞应试教育，他完全不是他的风格。

Oui, il y en a un autre avec qui j'avais de bonnes relations, mais il n'était pas sérieux en classe, aimait parler de sujets hors programme comme la culture anglo-américaine. Il était l'un des meilleurs enseignants d'anglais de Guizhou, car il aimait passer ses vacances en Europe, en Amérique ou en Asie du Sud-Est avec des étrangers. Mais il n'aimait pas enseigner à la manière de préparer les élèves aux examens, ce n'était pas son style.

受访教师 enseignant enquêté 40:52

恐怕现在招三个了，估计也还是不够用，但是教育局应该不会再让招了，因为现在你看去年 2023 年我在网上看的虽然很艰苦，但是是未来这 10 年 2023 年应该是经济条件还算好的。

Je crains même avec trois nouveaux enseignants recrutés, il n'y en aura probablement pas assez. Mais le bureau de l'éducation ne permettra probablement pas d'en recruter d'autres. Parce que l'année dernière, en 2023, j'ai vu sur Internet que bien que les conditions soient difficiles, économiquement parlant, 2023 pourrait être une bonne année.

受访教师 enseignant enquêté 41:13

现在确实是各个省其实都在缩减人。

Maintenant c'est vrai, tous les provinces réduisent les effectifs.

受访教师 enseignant enquêté 41:57

就像英语老师他缺到我才刚转教英语的上到高二，然后我就开始上三个班，因为一般一个英语老师语数外上两个班就满课时了，我直接没多久就上三个班的课了。

Par exemple, avant de devenir enseignant d'anglais, je n'enseignais que jusqu'au secondaire, maintenant j'enseigne à trois classes, car en général, un enseignant d'anglais à temps partiel enseigne dans deux classes, mais maintenant il y a trois classes à enseigner.

采访者 enquêteur 42:14

上三个班是同一个年级吗？还是会跨年级？

Est-ce que ces trois classes sont toutes du même niveau ? Ou bien y a-t-il des classes de différents niveaux ?

受访教师 enseignant enquêté 42:20

不跨年级跨不了年级。

Non, ce ne sont pas des classes de différents niveaux, elles sont toutes du même niveau.

采访者 enquêteur 42:22

也就是说基本上还是同头课。

Donc fondamentalement, c'est toujours le même groupe.

受访教师 enseignant enquêté 42:27

我只能说自己努力，刚好又遇到这个机遇了。

Je veux dire, j'ai juste travaillé dur et j'ai saisi cette opportunité.

采访者 enquêteur 42:39

还是你个人的看的比较有远见，而再加上你自己个人的努力，因为对我自己想的话，让我当时如果说转成英语老师，其实也是个办法，但是我觉得我可能都没有那么大的毅力，我可能主要是那个时候厌倦了在中学教语言，也没有想到说我干脆教英语，我说我如果教英语的话，我当年为什么不考英语，而且英语分数还低，心里有一个很傲的那种心态，因为觉得法语我们当时西外招分最高的专业，我不至于说我搞了半天我还就教英语去了，我何必我从开始学英语我还简单，所以可能是心里有这样的一个纠结，所以就没有像你这样子就说去我就转。你当时也没有想到说我就干脆不干这一行了，就做其他的，因为你之前也在非洲待过。

Ou bien tu avais simplement une vision à long terme, en plus de tes efforts personnels. Parce que pour moi, si j'avais pensé à devenir professeur d'anglais à l'époque, c'était une option, mais je ne pense pas que j'aurais eu autant de résilience. Peut-être que j'étais juste fatigué d'enseigner les langues au lycée à l'époque et je n'ai pas envisagé d'enseigner tout simplement l'anglais. Si j'avais choisi d'enseigner l'anglais à l'époque, pourquoi n'ai-je pas passé l'examen d'anglais ? Mes résultats en anglais étaient même plutôt bas, j'avais une sorte de fierté, car le français était le programme le plus sélectif à l'école de langues étrangères de l'ouest à l'époque. Je ne pense pas que j'aurais changé de carrière pour enseigner l'anglais. J'ai peut-être eu cette confusion dans mon esprit, alors je n'ai pas envisagé de faire comme toi et de changer.

受访教师 enseignant enquêté 43:40

因为我想的是我要待在体制内，因为就是因为以前在非洲待过，觉得在中兴通讯虽然压力没有华为大，但是还是觉得做了这个行业，每天有一点压抑，每天工作每天要见客户给他们推销中兴的产品。然后从不管真的觉得不适合我还是喜欢在体制内。

Parce que je voulais rester dans le système, après avoir travaillé en Afrique, j'ai senti que bien que ZTE ne soit pas aussi stressant que Huawei, il y avait toujours un sentiment de suppression chaque jour en vendant les produits ZTE aux clients. Je ne me sentais pas à l'aise dans ce secteur, donc je préférais rester dans le système.

采访者 enquêteur 44:06

你觉得这样的话相对来说有一份比较稳定的收入。

Tu penses que c'est plus stable en termes de revenus.

受访教师 enseignant enquêté 44:10

对，而且我是贵州的，还是更喜欢贵州这边的这种天气，还有吃的你我在西安吃了三年，我完全吃不习惯西安的天气太热了，我觉得一出了贵州其他地方我都待不了，所以说觉得一定要在贵州。

Oui, et puis personnellement, étant originaire du Guizhou, j'aime mieux le climat et la nourriture ici. Après avoir mangé à Xi'an pendant trois ans, je n'ai jamais pu m'habituer au climat chaud de Xi'an. Je ne peux pas vivre ailleurs qu'au Guizhou. Donc je voulais vraiment rester ici.

采访者 enquêteur 44:33

一个是家乡情结，二一个是你确实觉得这种常年驻外或者说跑客户这种也不跟你的性格也不太符，所以你觉得教书可能是当时来说比较好的一个选择，也是比较稳定的。

C'est une question de sentiment pour ton pays natal, et aussi parce que ce type de travail de terrain ou de gestion de clients ne correspond pas vraiment à ta personnalité. Donc tu as pensé que l'enseignement était probablement un meilleur choix à l'époque, c'était aussi plus stable.

受访教师 enseignant enquêté 44:50

选择行业，要么从政，要么从教育，要么从商，当我觉得我走不通，从政的话考公务员，我觉得我害怕考试，我觉得我可能必须逼着自己转成英语老师，一开始我转，那时候我给别人上英语，别人把我轰下台。我说我不会讲语法，但是现在我讲语法，我觉得讲的挺有自己的系统的去不足易懂，从被人轰下台到别人拥护，真的这个过程转变真的活了这 6 年我觉得也还行。

Choisir une carrière, soit la politique, soit l'éducation, soit le commerce. Quand j'ai réalisé que je ne pouvais pas aller en politique et devenir fonctionnaire, j'ai eu peur des examens. Alors j'ai dû me forcer à devenir professeur d'anglais. Au début, quand j'ai commencé à enseigner, les autres m'ont renversé. J'ai dit que je ne pouvais pas enseigner la grammaire, mais maintenant je peux. Je pense que je l'enseigne de manière très structurée et facile à

comprendre. De me faire renverser à recevoir le soutien des autres, ce processus de transformation au cours des six dernières années a été une expérience enrichissante pour moi.

采访者 enquêteur 45:29

确实是一个很多人其实没有经历到的一个经历，大多数人可能选择的一个行业，他可能就会一直干下去，或者说选择一个方向专业，那么他可能就会一直干下去，但是途中可能会遇到一些问题，可能会克服一些问题，让我想起了像很多年前他们在这个部队里面，无线电，比如说搞无线电的，后来无线电就已经是落伍了，那就只能去转干其他的东西。有一个选择的过程或者说改变的一个抉择。我觉得你目前来说其实选择的还不错，我觉得整体我看你的状态也都还从你发的朋友圈能看出来，状态还是不错，有成就感，现在是更多的是有成就感了。学生成绩比较稳定，然后再提高，而且你现在刚才说你教语法也有自己的心得，而且英语也不像法语，再不再不用担心题都题不没有题的问题了，而是题太多的问题了。

C'est vraiment une expérience que la plupart des gens n'ont pas vécue. La plupart des gens choisissent une carrière et s'y tiennent, ou choisissent une spécialité et continuent dans cette voie, mais il peut y avoir des problèmes en chemin, et on peut les surmonter. Cela me rappelle les gens dans les forces armées il y a des années, comme ceux qui travaillaient dans la radiocommunication, mais ensuite la radiocommunication est devenue obsolète, alors ils ont dû changer de domaine. Ils ont dû faire des choix ou des changements. Je pense que tu as fait un bon choix jusqu'à présent. D'après ce que je vois dans tes mises à jour sur les réseaux sociaux, tu as l'air en bonne forme et tu as un sentiment d'accomplissement. Maintenant, tu t'occupes des notes des élèves de manière stable, et tu continues à t'améliorer. Tu as aussi développé ta propre compréhension de l'enseignement de la grammaire, et contrairement au français, tu n'as plus à t'inquiéter de ne pas avoir assez de matière à enseigner, mais plutôt de comment sélectionner le matériel.

采访者 enquêteur 48:07

对，你现在就纯粹的就是说我怎样能让他提成绩，最重要的。

Oui, maintenant tu me dis simplement comment je peux l'aider à améliorer ses résultats, c'est le plus important.

受访教师 enseignant enquêté 48:12

对，因为学校就只看分数，那上面课本的东西大家都看得懂，课本就是拿来语法填空和写作文的，你说来当成阅读理解来讲的话，我觉得太简单了，所以说我听都是要每天都要听写，然后每天这一道题布置一道题，你必须给我翻译出来，这样避免有人头一天就给我随随便便写个 ABCD 来糊弄我。

Oui, parce que l'école ne regarde que les notes, tout le monde comprend les choses dans les manuels, les manuels sont juste pour remplir les blancs et écrire des compositions. Si tu parles de les utiliser pour la compréhension de lecture, je trouve ça trop simple. Donc, je pense qu'ils doivent écouter et écrire tous les jours, et chaque jour je leur donne un devoir, ils doivent le traduire pour éviter que certains ne me rendent un ABCD pour me tromper le premier jour.

采访者 enquêteur 48:45

比如说其实也有让他们做一些题大量的题，然后有一些像听写这样子的。

Par exemple, en fait, je leur fais aussi faire beaucoup d'exercices, et puis il y a des choses comme la dictée.

受访教师 enseignant enquêté 48:51

对，你一道题就做，不要给我翻译成中文，你上课给我，你上课回答的时候你产生印象，有些东西你在具体的语感你就记住这个单词。

Pour une question, ne me la traduis pas en chinois, donne-la-moi en classe, quand tu réponds en classe, tu te fais une impression, il y a des choses que tu mémorises juste par le sentiment de la langue.

采访者 enquêteur 49:02

你还有没有其他的方法，就是你给他们立的规矩？除了听写以外翻译。听写。

As-tu d'autres méthodes, comme des règles que tu leur imposes ? À part la dictée, la traduction. Dictée.

受访教师 enseignant enquêté 49:11

然后作文的话我记得我想起来了，以前我教法语的时候，法语不是有写作对吧？

Et en ce qui concerne les compositions, je me souviens maintenant, quand j'enseignais le français, il y avait sûrement des compositions, non ?

采访者 enquêteur 49:21

对。最后一道题。

Oui, la dernière question.

受访教师 enseignant enquêté 49:23

但是我在淘宝上搜法语的作文，都没有相关的合适的资料，根本就没有。

Mais je me souviens que quand je cherchais des compositions en français sur Taobao, il n'y avait pas de matériel pertinent du tout.

采访者 enquêteur 49:32

更多是自己在编，像我当年就是自己在出题。

Il y en a plus que j'ai composées moi-même, comme je le faisais à l'époque.

受访教师 enseignant enquêté 49:37

对，我就买了英语的作文，把它翻译成法语，给他们讲就完事了。

Oui, j'ai acheté des compositions en anglais que j'ai traduites en français, je les leur ai données et c'était réglé.

采访者 enquêteur 49:43

其实你在很早很早以前就其实想到了一种应对办法。

En fait, tu as pensé à une méthode il y a très longtemps déjà, c'est vrai.

受访教师 enseignant enquêté 49:50

然后所以说当年第二届学生考什么法语的作文叫做邀请信和英语的一全国二卷的题目一模一样，邀请信邀请你的朋友去看音乐会，有的一模一样。

Et donc, il y a quelques années, la deuxième promotion avait exactement le même sujet en français que l'examen national anglais de niveau 2, une lettre d'invitation pour inviter un ami à un concert, c'était identique.

采访者 enquêteur 50:08

只不过是换了一种语种而已。

Juste une langue différente.

采访者 enquêteur 51:17

我的问题问完了，非常感谢你今天的分享。

Bien, merci beaucoup pour le partage.

受访教师 enseignant enquêté 51:45

不客气的。

De rien.

Entretien avec Hélène

Date : le 13/02/2024

Durée : 48 min

采访者 enquêteur 00:06

您好,真不好意思，在过年期间打扰您,能不能请您先介绍一下所在的学校的法语教学的情况？

Bonjour, désolé de vous déranger pendant les fêtes. Pourriez-vous nous présenter la situation de l'enseignement du français dans votre école ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:34

我们现在学校的整个的法语教学其实是从 06 年就开始了，然后期间经历了几个阶段，首先最初的时候是 6 年制，也就是说学生从初一进校的时候就开始法语学习，然后不学英语，6 年之后用法语来参加高考。然后在这样的发展过程当中就发现这样的一个体制有一个问题，是什么呢？毕竟现在中国处在国际化浪潮当中，孩子们的英语成绩如果不是特别突出，特别是那种不出国的孩子，他到了大学之后英语水平完全跟不上，大学 CET4， CET6 英语考试这些都考得不太理想。

所以后来在 13 年的时候我们就改制了，就改成了三年半制，这个三年半制也就是在初三上学期结束了之后，根据这些学生的一些英语成绩以及综合成绩，然后让他们选择一门语种，因为我们学校现在开设的是有法语，德语，就这两门，就是所谓的小语种 langues vivantes étrangères minoritaires，就让他们自己选择。当他们选择完了之后，就进行三年半的法语或者德语学习，然后他们相当于那个时候就会有两年半的英语基础，然后再加上三年半的法语学习，就希望他们能够第一个是能应付国内的一个法语的高考，这是一个方面。然后另外一方面有针对于想要出去留学的孩子，法语水平也能比较有保证。

En fait, on commence l’enseignement du français depuis 2006, plusieurs programmes se sont succédé. Tout d’abord, c’était le programme de six ans, c’est-à-dire que les élèves se sont mis à apprendre le français dès la première année du collège, il n’y avait plus de cours d’anglais et ils ont participé au Gaokao en français. Avec ce programme, il y avait des conséquences graves : les enfants aujourd’hui sont très internationaux, s’ils n’ont pas de bonnes notes en anglais, surtout pour ceux qui font leurs études supérieures en Chine, leur niveau d’anglais sera trop faible pour passer le CET (College English Test).

Ainsi, en 2013, nous avons modifié notre système pour passer à un programme de trois ans et demi. Après le premier semestre de la troisième année du collège, en fonction des résultats en anglais et des résultats globaux des élèves, ils choisissent une langue étrangère. Notre école propose le français et l'allemand, les "langues vivantes étrangères minoritaires". Ils suivent alors trois ans et demi d'études en français ou en allemand, après avoir acquis deux ans et demi de bases en anglais. Cela leur permet de se préparer au Gaokao en français et de se préparer éventuellement aux études à l'étranger.

受访教师 enseignante enquêtée 03:40

然后现在这个模式也变了，原因是什么呢？就是几年下来法国国内的高考，说实话法语高考整个还不是特别成体系，然后各种评分标准，包括出题这些东西都跟英语相比差距还是很大。我们学校算是走在国内比较前沿的了，就是这些学生整个的生源还不错，但是考下来的平均分，大概能到 123 124，满分 150，总的平均分还可以，但是高分段确实跟英语相比很少，像高分能上 140 的同学就寥寥无几。所以后来我们就放弃了这种法语高考的模式。第一个是很难出好成绩，然后还有一个可能跟国际形势有关，越来越少的人本科阶段就出去留学。那么针对本来就没有这样打算的话，这些孩子们还是希望能通过正常的英语报考，在国内先就读本科阶段。对，所以后来我们就变成了现在的这种模式是从 19 年开始变的。

L’objectif de cette réforme était de leur fournir une base en anglais, et puis au bout de trois ans et demi, on souhaitait qu’ils puissent se sentir à l’aise au Gaokao. D’ailleurs, pour ceux qui voulaient étudier à l’étranger, leur niveau de français était aussi suffisant. Mais ça a été complètement changé, pourquoi ? Parce que le français de Gaokao est loin d’être standard, si on examine les critères d’évaluation et les sujets de l’épreuve, ce n’est pas le même niveau que celui d’anglais. Les résultats étaient quand mêmes satisfaisants par rapport à d’autres écoles dans d’autres villes, parce que nos élèves étaient pas mal. La note moyenne était de 123 ou 124 (sur 150), le problème c’était qu’on avait peu d’élèves ayant dépassé 140, mais il y en avait beaucoup en anglais… Pourquoi on a dû abandonner ce modèle ? Premièrement, c’est lié à la situation internationale, de moins en moins de diplômés lycéens comptent faire leurs études de licence à l’étranger. S’ils n’ont pas envie d’y aller, ils préfèrent passer le Gaokao en anglais et continuer des études en Chine. Nous avons donc adopté un nouveau modèle en 2019, juste avant la pandémie.

采访者 enquêteur 04:33

那就正好在疫情前变了。

Donc, le changement a eu lieu juste avant la pandémie.

受访教师 enseignante enquêtée 04:42

对，刚好在疫情前，现在的模式是什么呢？我们叫它双语模式。双语模式也是相当于从初三下期的时候，他们同时选择在学英语的同时，给他们增设了一门法语的二外课，但是二外相对于那种平时兴趣班的二外课，还稍微有点不一样，也就是我们的课程会给他们开设的课，跟英语的课程差不多。差别在于我们利用周末的时间，利用周五下午放学以及周日返校的时间，差不多通过补课的一种形式，能达到英语一样的一个课时，这个课时大概就是 1+6，就是一节早读课加上 6 节正课，然后我们的正课是 40 分钟一节课，通过这样的一个方式，然后让他们学到高二下学期，只学到高二下学期，希望他们能够达到一个 b1 的水平，就是会统一去考级，然后在高二下期之后结束法语学习，全力冲刺高考。

Oui, juste avant la pandémie. Le nouveau modèle est un modèle bilingue. À partir du second semestre de la troisième année du collège, les élèves continuent d'apprendre l'anglais et suivent également des cours de français en tant que deuxième langue. Ces cours de français, qui se déroulent en dehors des heures normales de classe, le vendredi après-midi et le dimanche, sont comparables en nombre d'heures aux cours d'anglais. Les élèves ont une heure de lecture matinale et six heures de cours réguliers de 40 minutes chacun. L'objectif est qu'ils atteignent le

niveau B1 en français à la fin du second semestre de la deuxième année de lycée, après quoi ils se concentrent uniquement sur la préparation du Gaokao.

采访者 enquêteur 05:44

也就是说他孩子在学法语的同时，其实英语还是在学的。

Cela signifie que les élèves continuent à apprendre l'anglais en parallèle avec le français.

受访教师 enseignante enquêtée 05:50

是在学的，他们跟双语班的孩子跟其他普通英语班的孩子的区别就在于他们会在平时少了三节英语课，因为这三节课就相当于是给法语了。

Oui, ils continuent à apprendre l'anglais. La différence entre les classes bilingues et les classes ordinaires est qu'ils ont trois heures de moins d'anglais par semaine, remplacées par des cours de français.

采访者 enquêteur 06:03

但是其实按比重来说，其实英语还是比法语比重要高一些是吧？

Mais en termes de proportion, l'anglais reste légèrement plus important que le français, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 06:09

就高一点点。

Oui, juste un peu plus.

受访教师 enseignante enquêtée 06:11

基本上是一个平衡状态，就是略微突出一点点。

Donc, c'est à peu près équilibré, avec un léger avantage pour l'anglais.

受访教师 enseignante enquêtée 06:16

这两年半基本上是一个平衡状态，但是到了高三的时候法语就放弃了。

C'est équilibré pendant les deux premières années et demie, mais en troisième année de lycée, le français est abandonné.

采访者 enquêteur 06:21

那么这样的一个模式，目前我们有没有毕业生了呢？

Avons-nous déjà des diplômés avec ce nouveau modèle ?

受访教师 enseignante enquêtée 06:27

我们有毕业生了，23 年第一届毕业生毕业。

Oui, nous avons eu notre première promotion en 2023.

受访教师 enseignante enquêtée 06:34

然后这届毕业生其实总的来说，因为疫情前招的其实招的还不错，就是这些孩子的整个的生源还是不错的，但是因为你知道疫情期间整个网课影响这个也比较大，但总的来说出口的话，极少数的人是去了国外，绝大多数的人还是留在了国内，有两个是去巴黎读大学。去读的是语言预科，因为他们法语只有 b1 水平。

En général, ces élèves étaient de bonne qualité car ils ont été recrutés avant la pandémie. Cependant, la pandémie et les cours en ligne ont eu un impact. Très peu d'entre eux sont partis à l'étranger, la plupart sont restés en Chine. Deux d'entre eux sont allés à Paris pour étudier dans des prépas de langue car leur niveau de français était seulement B1.

采访者 enquêteur 07:07

咱们这个模式其实更多的是给学生的一个新的的出路，就是你参加高考，反正是用英语，这样的话也不会去耽搁你的高考成绩，然后进到大学的话，因为你学了英语了，所以说也不影响我们的大学英语等级考试。但是也因为我们学了法语，所以说你要如果出国其实也是一个非常好的优势，就是我们的孩子不用去从零基础开始法语学习，也就是本科高考完了以后，从零基础上预科班，这样的话可能一般普遍要耽搁半年到一年时间，要比同龄人晚进入大学。咱们的孩子的反馈是什么样子？因为等于说是要比普通的高中的学生要多学一门外语，等于说占用了英语的时间，可能还甚至会影响到其他科目的学习时间。那么孩子和家长的反应是什么样子的一个态度？

Ce modèle offre en réalité une nouvelle voie pour les élèves. En passant le Gaokao en anglais, ils ne compromettent pas leurs résultats au Gaokao. De plus, en arrivant à l'université, leur niveau d'anglais leur permet de réussir les examens de niveau universitaire. Apprendre le français leur donne un avantage supplémentaire s'ils veulent étudier à l'étranger, car ils n'ont pas besoin de commencer à zéro, contrairement à ceux qui doivent passer une année en classe préparatoire après le Gaokao. Comment réagissent les élèves et les parents face à ce programme ? Cela prend du temps sur l'anglais et peut même affecter d'autres matières.

受访教师 enseignante enquêtée 08:25

目前来说，现在我们这个模式其实也遇到了一定的问题，是什么呢？现在国内的情况越来越卷了，本来高中的学业就重，特别我们这个模式在高一上学期的时候是表现得特别吃力的，因为高一上学期在没有分科之前，没有选择文科理科之前，其实按照道理来说是应该要选 9 门，如果选择双语的孩子他要学 10 门课，所以对他们来说怎样合理的安排时间是一个非常大的一个考验，我们也遇到过中途就放弃的，因为确实是压力太大放弃了，但是坚持下来的人，真正坚持下来的人，其实学生和家长的反馈都还比较好，没坚持下来的那些人，他们就会觉得特别的耽搁时间。

Nous rencontrons en fait certains problèmes avec ce modèle. La charge de travail au lycée est déjà lourde, et ce programme est particulièrement difficile en première année de lycée, avant la spécialisation en sciences ou en lettres. Les élèves doivent suivre dix matières au lieu de neuf, ce qui demande une gestion du temps très rigoureuse. Certains abandonnent en cours de route en raison de la pression. Cependant, ceux qui persistent trouvent ce programme bénéfique, selon les retours des élèves et des parents. Les autres estiment que c'était une perte de temps.

采访者 enquêteur 09:16

咱们坚持下来大概有多少个学生?

Combien d'élèves ont réussi à persister ?

受访教师 enseignante enquêtée 09:21

坚持下来就是 10 个。

Dix élèves environ.

采访者 enquêteur 09:23

十几个本身招的学生，就是初始招到的学生大概是多少，就中间有多少。

Et combien d'élèves aviez-vous initialement recrutés ?

受访教师 enseignante enquêtée 09:29

初始招生的时候可能就是 20 个左右。

Environ vingt élèves au départ.

采访者 enquêteur 09:31

也就是说中间可能有几个学生。

Donc, quelques élèves ont abandonné en cours de route.

受访教师 enseignante enquêtée 09:34

对，就是放弃了。

Oui, certains ont abandonné.

采访者 enquêteur 09:37

我们这些孩子在招他们学双语的时候，是怎样给他们宣传的？就是说多学一门语言对他们未来是有好处吗，还是。

Comment faites-vous la promotion de ce programme auprès des élèves et des parents ? Mettez-vous en avant les avantages d'apprendre une nouvelle langue pour l'avenir ?

受访教师 enseignante enquêtée 09:56

每年在宣传的时候会主要是针对本校，因为就针对本校的初中生，我们是那种相当于是 12 制 12 年制的，所以就会专门有一个我们招生简章，然后招生简章上面就会写出我们的一些招生条件，然后我们的各个语种的优势，以及师资配备，我们搞的那种丰富多彩的活动，我们与国外学校之间的友好交流，以及包括以前的那些孩子最终考入哪些高校，宣传册会统一的发给家长或者是学生，让他们自己去做一个选择。

Chaque année, nous faisons surtout de la publicité au sein de notre école, qui est un établissement intégré sur douze ans. Nous avons une brochure de recrutement détaillant les conditions d'admission, les avantages des différentes langues et les qualifications de notre personnel. Nous présentons aussi nos activités diverses, nos échanges avec des écoles à l'étranger, et les universités dans lesquelles nos anciens élèves ont été admis. Cette brochure est distribuée aux parents et aux élèves pour qu'ils puissent faire leur choix.

采访者 enquêteur 10:29

您刚才说学校是整个是初中和高中是都是一体办学的，一体化办学，我们有小学吗？

Vous avez mentionné que l'école comprend à la fois le collège et le lycée. Avez-vous aussi une école primaire ?

受访教师 enseignante enquêtée 10:43

有小学。

Oui, nous avons aussi une école primaire.

采访者 enquêteur 10:44

等于说我们的孩子其实说从小学部可以升到初中部，初中部可以升到高中部是一个整个 12 年一贯制的这种中间当然会有学生流失。

Donc, les élèves peuvent passer de l'école primaire au collège et au lycée dans un parcours intégré de douze ans, même si certains élèves quittent l'école en cours de route.

受访教师 enseignante enquêtée 10:57

本来是应该这样子的，但是现在国家的政策在改变，私立学校也要求摇号抽签了，之后他们家长的选择权更多了，而且更多了之后可能就会有更多的家长可能会选择，比如说小学在我这在我们学校读的，但是可能初中的时候，比如说想要选公立什么的也有可能，所以也不能完全说的完全直升也要靠他的成绩。

C'est l'objectif, mais avec les nouvelles politiques, les écoles privées doivent organiser des loteries pour les inscriptions, ce qui donne plus de choix aux parents. Certains choisissent des écoles publiques au niveau du collège, par exemple, donc nous ne pouvons pas garantir une progression continue uniquement basée sur les résultats scolaires.

采访者 enquêteur 11:23

咱们学校是等于说是一个私立学校是吧？不管是小学到高中其实都是私立。我们的生源的话应该是挺好的，从小学到高中生源应该是在在我们这个城市里的话。

Votre école est donc privée, de la primaire au lycée. La qualité des élèves reste bonne, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 11:44

我感觉是在逐年下降。

Je constate une baisse progressive de la qualité des élèves.

采访者 enquêteur 11:50

为什么？

Pourquoi ?

受访教师 enseignante enquêtée 11:51

因为现在国家政策扶持就是要打压私立。

Les politiques actuelles favorisent les écoles publiques et limitent les écoles privées. Par exemple, il est interdit de créer de nouvelles écoles privées, et celles existantes font face à des restrictions en termes de recrutement et de frais de scolarité.

受访教师 enseignante enquêtée 12:14

收费标准的一个限制，它主要是比如说以前的私立学校，它是全成都市都可以都可以报考。

Ces restrictions sur les frais de scolarité empêchent les écoles privées de recruter dans toute la ville. Elles ne peuvent recruter que dans leur district, comme les écoles publiques. Par exemple, notre école, située dans le district de Jinjiang, ne peut recruter que des élèves de ce district.

采访者 enquêteur 12:33

那就有点点类似公立学校了，因为公立学校是不能够跨区去招的。

Cela ressemble de plus en plus aux écoles publiques, qui ne peuvent pas recruter en dehors de leur district.

受访教师 enseignante enquêtée 12:43

高中可以，但是高中现在对私立学校也不是很友好了。你不太容易能招得到特别好的优等生，因为特别好的优生都是去了更好的一些公立学校。对，然后你本来以前初中特别优秀的学生也可能留不下来，为什么？因为现在不管是你要进公立还是进私立，都必须得参加中考。

Il n’est pas facile pour notre lycée privé d’attirer les élèves excellents, parce qu’ils préfèrent les lycées publics. Oui, même les collégiens excellents de notre école, ils partent aussi, pourquoi ? Parce que tout le monde doit participer au Zhongkao, peu importe le public ou le privé, les candidats postulent en fonction des classements des

écoles et de leurs notes finales. En Chine, tu sais, presque tous les meilleurs lycées sont publics, le classement est déjà fixé, les écoles au premier rang sont toujours les mêmes.

采访者 enquêteur 13:07

对。现在全国的一个普遍的状态就是几乎所有的城市最好的高中其实都是公立高中，而且这些高中基本上很多年都没有变过，就是这么一两所是最好的。那么我们其实学校如果说是从私立学校一般建校时间都比公立学校晚，那么要比他们在社会上更取得更大的家长的认可的话，确实是会比较比较难，尤其是高中阶段，其实小学和初中应该我相信教学私立学校其实优势是比较大的，但是高中确实是一个问题，我们像您刚才说的，现在目前学校变的这种模式的话，其实还是主要针对的是就是高中的学生对吧？也就是说我们目前的模式就是那么我们的生源这一块，您说的就是它在逐年下降，可能尤其是高中的学生，这个会不会对我们的教学上有提出一些更大的挑战？

C'est une situation courante dans tout le pays : les meilleurs lycées sont souvent publics, et cette situation n'a pas beaucoup changé au fil des ans. Il est difficile pour les écoles privées, plus récentes, de gagner la même reconnaissance. Dans ce contexte, le modèle actuel de notre école, axé sur les lycéens, pose-t-il des défis supplémentaires ?

受访教师 enseignante enquêtée 14:10

当然挑战就更大了，所以我们现在就觉得课时严重的不够。因为刚才跟你说了，像我们现在这种模式其实是有三节课是英语匀给我们的，然后另外的 4 节课就是 1+6，就相当于是 7 节课，另外的 4 节课是利用周五就是学生的周五的下午放学多上两节课，以及周日返校多上两节课，然后后来又变成了比如说现在有的时候周二周三或者周四的某一天下午，他们可能第四节课有的时候是课外活动的，然后我们双语班的学生就拿来上课，因为有些孩子反映星期五放，如果继续上课的话，就会放学特别的晚，所以学校就后来把星期五的那两节课就放在了平时的第四节课上，明白吧？然后还有就是周日返校，比如说平常的普通的学生返校是 6:00，然后专业课的学生返校就是 4:30，4:30 上到 6 点，然后让他们去吃晚饭，然后他们就继续接着上周日的晚自习。

Oui, les défis sont accrus, notamment avec le manque de temps de cours. Le modèle actuel suppose que trois heures d'anglais soient consacrées au français, en plus des quatre heures supplémentaires le vendredi après-midi et le dimanche. Parfois, ces cours supplémentaires sont déplacés à d'autres jours en semaine. Cependant, le temps de cours est souvent perturbé par les vacances ou les jours de congé, ce qui rend l'organisation des cours très instable.

采访者 enquêteur 15:19

这个孩子的整个的时间还是比较紧张的，基本上是连轴转的一个状态。

Les élèves ont donc un emploi du temps très chargé, sans véritable répit.

受访教师 enseignante enquêtée 15:28

然后还有可能会遇到一些比如说大假，或者是说一些放假，你知道调休的那种情况，可能把周末的那种课就没有了。这个课时就是很不稳定。

En effet, ils doivent gérer un emploi du temps très serré, souvent sans pause. Des imprévus comme des congés peuvent aussi perturber leur emploi du temps, rendant les heures de cours de français très instables.

采访者 enquêteur 15:41

对，比如说高中阶段是有这种补课，周末补课的行为，那么这个会不会也给我们双语班的法语课会安排补课的？

Au lycée, il y a des cours de rattrapage le week-end. Est-ce que cela signifie que nous organisons aussi des cours de rattrapage de français pour le programme bilingue ?

受访教师 enseignante enquêtée 15:54

周末有补课的这种行为，但是像我们学校这边是不会安排的，不会安排法语的补课。主要是安排那种主科，所谓的高考科目，所以也是因为可能周末好多要安排主科补课的原因，所以孩子们学起来会更累一些。这个是为什么很多人放弃了。

Il y a des cours de rattrapage le week-end, mais notre école n'organise pas de cours de rattrapage de français. Les cours de rattrapage sont principalement pour les matières principales du Gaokao. C'est une des raisons pour lesquelles les élèves du programme bilingue sont plus fatigués et certains abandonnent.

采访者 enquêteur 16:17

他其实休息时间就越来越短了。

Leur temps de repos devient de plus en plus court.

受访教师 enseignante enquêtée 16:19

对，这个模式确实它对学生的要求会越来越高。

Ce modèle exige beaucoup des élèves.

采访者 enquêteur 16:31

很难对教师提出更大的要求，对。

Oui, et il est difficile de demander encore plus aux enseignants.

受访教师 enseignante enquêtée 16:36

而且这个趋势还目前来说是很难逆转，因为人口又在下降，我们的人数是不是越来越少？那么孩子可能我们以前可能真的是可能 1000 个人里面选，慢慢可能就变成几百个人了，确实会出现一个很大的问题。这个还是蛮有意思的，咱们学校这个模式目前还是比较少见的，其实今天您这样一说的话，我觉得还是

让我耳目一新，确实会不太一样，当然也有公立学校是做这样子的模式的，但是他们可能有一个不一样的点是他们有保送资格，所以他们双语班的话会吸引人一些。

Cette tendance est difficile à inverser, surtout avec la baisse de la natalité. Le nombre d'élèves diminue, ce qui pose un problème majeur. Votre présentation de ce modèle est intéressante et différente. Certaines écoles publiques proposent ce type de programme, mais elles ont l'avantage de pouvoir recommander des élèves pour des admissions spéciales. Cela les rend plus attractifs.

采访者 enquêteur 17:24

对，但是其实也面临一个问题也是生源的问题，他们也会说现在整个是咱们的小语种被污名化了，在社会上被污名化了，然后很多家长他会觉得我孩子学这个干嘛，哪怕你保送我进一个大学学这个语言，我也觉得没出路，他也就受到网上的一些像张雪峰那些人，他就说小语种穷途末路之类的，所以他可能就连选择你给我保送资格我都不要，我宁愿去选英语。所以对我们来说确实压力也很大，包括在大学里面上课也是出现一个问题，我们的孩子现在更多的去选英语，然后我就很不理解，我说你们现在学英语，你问哪一个大学生不会英语，但是他们还是会执着地觉得自己学英语，然后回回家乡当一个英语老师比较合适。确实现在纯语言学习是不够的。

Mais elles rencontrent aussi des problèmes de recrutement. Les langues vivantes étrangères minoritaires sont souvent perçues négativement par la société. Les parents se demandent pourquoi leurs enfants devraient apprendre une langue rare, même avec des admissions spéciales, car ils pensent qu'il n'y a pas de débouchés. Des personnalités comme Zhang Xuefeng ont dit que les langues n'ont pas d'avenir, donc même avec une admission spéciale, les parents préfèrent l'anglais. Cela rend notre situation difficile, car beaucoup d'étudiants préfèrent l'anglais et envisagent de devenir professeurs d'anglais. Apprendre une langue uniquement pour des compétences linguistiques ne suffit plus.

受访教师 enseignante enquêtée 18:19

现在光学语言太恼火了，完全没出路。

Oui, apprendre une langue uniquement est difficile et sans débouchés.

采访者 enquêteur 18:23

对是的，我们现在再换一个话题，您现在目前在这个学校已经教学有多少年了？

Exactement. Parlons d'autre chose. Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?

受访教师 enseignante enquêtée 18:34

我 06 年进的学校。

Je suis ici depuis 2006.

采访者 enquêteur 18:35

基本上是第一批，也就是说学校开办法语的时候你就已经进来了，也就是说三个模式其实你都经历过的。

Vous faites donc partie de la première équipe, lorsque l'école a commencé à enseigner le français. Vous avez connu les trois modes d'enseignement.

受访教师 enseignante enquêtée 18:46

对。

Oui.

采访者 enquêteur 18:46

咱们法语的教师有多少个呢？

Combien y a-t-il de professeurs de français ?

受访教师 enseignante enquêtée 18:54

我们法语教师一共有 4 位。

Nous sommes quatre.

采访者 enquêteur 18:57

以现在的模式来说，基本上应该也是够吧。

Ce nombre est suffisant pour le modèle actuel ?

受访教师 enseignante enquêtée 19:07

就是我们现在的模式，其实你算从初三下去到高二下，其实这只有两年半。

Pour le modèle actuel, qui couvre de la fin de la troisième au milieu de la seconde, c'est suffisant. Nous n'avons qu'une classe par promotion.

受访教师 enseignante enquêtée 19:13

对，但是我们每届只有一个班。

Nous n'avons qu'une classe par promotion.

采访者 enquêteur 19:16

每一届有一个班，不是老师会多吗？

Cela signifie que les professeurs peuvent être trop nombreux.

受访教师 enseignante enquêtée 19:22

对老师会过剩，目前其实已经过剩了。

Oui, nous avons actuellement trop de professeurs. Beaucoup de professeurs de langues comme le français ou l'allemand prennent des rôles administratifs parce qu'il n'y a pas assez de cours à enseigner.

采访者 enquêteur 19:38

有的。我们的老师如果工作量不满的话，就真的是必须得去做行政的工作是吧？

Les professeurs doivent-ils faire des tâches administratives si leur charge de travail est insuffisante ?

受访教师 enseignante enquêtée 20:11

对是，我们学校都没有强制你必须做行政工作，但是如果不做行政工作，课时量也不够的话，真的工资会很低。

Ce n'est pas obligatoire, mais sans tâches administratives, les salaires seraient très bas.

受访教师 enseignante enquêtée 20:21

所以大家也会主动去申请。

Donc, beaucoup demandent ces tâches.

采访者 enquêteur 20:23

也会主动去申请。我们因为以前的模式来说的话，4 个老师其实是有点可能还是甚至应付不过来，但现在这个模式的话确实会少很多，我们有没有学校说你们可以给初中部或者说小学部开一个什么二外的这种课这种兴趣课？

Avec les anciens modèles, quatre professeurs pouvaient ne pas suffire, mais maintenant, c'est différent. Y a-t-il des cours de langues secondaires dans les sections primaire ou collège ?

受访教师 enseignante enquêtée 20:44

我们是有的，我们小学有兴趣课，初中也有兴趣课，但是每一年都会不一样，感觉每一年就不是特别固定，我们初中的兴趣课是每周的周三下午有两节只针对初一的学生。

Oui, nous avons des cours d'intérêt en langues secondaires dans le primaire et le collège, mais cela varie chaque année. Pour le collège, ces cours ont lieu le mercredi après-midi pour les élèves de sixième.

采访者 enquêteur 21:07

这些课的话上下来你们觉得有没有一定的成效，或者说可能跟上我们的双语班的课会有很大的不同？

Ces cours sont-ils efficaces, comparés aux cours du programme bilingue ?

受访教师 enseignante enquêtée 21:18

非常大的不同，其实兴趣课真的就纯粹兴趣，主要注重的就是一种文化。

C'est très différent. Les cours d'intérêt sont purement culturels, avec des notions de base et des dialogues simples à mémoriser.

采访者 enquêteur 21:42

这一块的话对学生的话怎么样一个考核，是有学分的要求吗？还是？

Ces cours ont-ils une évaluation ou des crédits ?

受访教师 enseignante enquêtée 21:51

没有任何考核。

Non, il n'y a pas d'évaluation.

采访者 enquêteur 21:52

就只是一个课，然后会每年开。学生的反馈怎么样。

Ils sont juste proposés chaque année. Comment les élèves réagissent-ils ?

受访教师 enseignante enquêtée 22:02

我们其实也不太清楚学生的反馈，反正上的时候大家都挺高兴的，然后学习完了之后也没有什么特别多的什么反馈之类的，因为相当于是选修课对初中学生来说他会他是必须要选的，在周三下午他有很多的选择，比如说有选对外的活动的那些足球篮球，也有什么播音主持各种各样的都然后也有法语、德语、英语这些，所以其实根据每个人的兴趣爱好不同，他们去选择的，反正每个班就是 20 个人的限制，然后要去抢课的那种。

Les élèves semblent contents pendant les cours, mais il n'y a pas beaucoup de retours. C'est une matière optionnelle parmi d'autres, comme le sport ou les activités culturelles. Chaque classe est limitée à vingt élèves.

采访者 enquêteur 22:38

对，现在这种学校里还会有这种抢课的模式。以前的话我当然曾经也在中学教过，那个时候的话更多的是学校在强迫性的比他随机他好安排，比如说一班就学法语，二班就学德语这样的。相对来说还能有一部分学生是真的喜欢或者说真的感兴趣，才会去选这门课。

Dans le passé, les cours étaient souvent assignés de manière plus rigide par l'école. Maintenant, les élèves peuvent choisir en fonction de leurs intérêts, ce qui rend les motivations plus variées.

受访教师 enseignante enquêtée 23:16

对。绝大部分是真的感兴趣，真的喜欢法语，然后有一些是属于比如说特别是有些女孩子，她是属于那种我遇到过的不想去户外的。

Exactement, ils choisissent pour des raisons diverses, parfois ça n'a aucun lien avec l'apprentissage de la langue ni avec l'avenir professionnel, comme ça ils se sentent soulagés et il n'y a pas d'évaluation. De plus, ils sont encore au collège, qui n'ont pas de pression pour le Gaokao. La plupart d'entre eux sont intéressés par le français, mais il y a aussi des apprenants, qui ne veulent pas aller dehors pour se faire bronzer, ou qui profitent du cours optionnel pour finir leurs devoirs tranquillement. Les raisons en sont variées.

受访教师 enseignante enquêtée 23:28

怕晒太阳。

Pour éviter de se faire bronzer.

受访教师 enseignante enquêtée 23:30

我觉得可以安静的写个作业，什么样的学生都有。

Ils préfèrent être au calme, parfois pour faire leurs devoirs.

采访者 enquêteur 23:55

对，他可能选的时候动机可能是比较多元化的，和可能有时候跟语言学习或者说跟未来没有任何关系，对他相对来说也轻松一些，因为他没有考核的要求，而且他也没有说高中高考的时候的压力，所以其实比那种高考法语的话，相对来说可能我们老师上起来也相对可能多元化一些，或者说对这种应试的要求可能会几乎没有那么像你们在上双语班的课，肯定还是对你们这个模式的课对我也很好奇，是因为他不参加高考了，所以我们不针对法语高考去进行一个特别的强化，那么我们的孩子是更多的可能考带了这样子。考试我们在平时教学中会跟以前的，尤其是您在这几个阶段都有教学吗？然后您有没有做一相应的一个改变，或者说你教学上有没有什么样子的转变？

Les motivations peuvent être diverses et n'ont pas forcément de lien avec les études futures. C'est moins stressant pour eux, sans pression d'examen. Les cours de français pour le Gaokao sont sûrement plus rigoureux.

受访教师 enseignante enquêtée 24:42

有，以前从那种单一模式的时候，其实我们更多的有比如说用的教材可能更加倾向于国内的，比如说那本经典的法语教材。

Oui, avant, nous utilisions surtout des manuels classiques de français.

采访者 enquêteur 24:52

马晓红那本。

Le livre de Ma Xiaohong.

受访教师 enseignante enquêtée 24:54

对，马晓红的法语，因为毕竟国内要参加高考，然后以前是高考为主，然后考级为辅的情况下，可能就是到考级的时候给孩子们练一些去找一些那种考级的题，然后像现在的话，我们现在就只用了一份教材叫做 Le Nouveau Taxi，它的话题跟学生肯定生活比较贴近，然后我们通过这本教材上的话题再拓展相关的知识。我们平时的练习册，像以前纯高考的时候，我们可能练习册更多的练什么完形阅读各种语法单选练的改错练得非常的多，像现在的话我们基本上不练这些题，阅读可能会保留，完形填空是基本上不练的，那个配套的练习册我们也不用，因为其实你知道它里面的东西比较散，其实我们对整个体系下来是我们老师是自己做的，每一课的单词表，包括句型各种需要掌握的东西是我们自己成套制作的，是配合 DELF 考级的，给他们选的练习册，都是针对 A1，A2 这种的 DELF 考试模拟题。

Oui, le français de Ma Xiaohong, parce que nous devons passer le gaokao en Chine. Avant, nous nous concentrions principalement sur le Gaokao et nous faisions également des préparations pour le DELF scolaire B1. Parfois, pour préparer ces examens, nous recherchions des sujets d'examen spécifiques. Mais maintenant, nous utilisons uniquement un manuel appelé Le Nouveau Taxi. Les sujets sont plus proches de la vie des élèves et nous élargissons les connaissances pertinentes à partir de ces sujets. Pour les exercices, auparavant, lorsque nous préparions exclusivement le Gaokao, nous faisions beaucoup d'exercices de lecture, de grammaire, de questions à choix multiple. Mais maintenant, nous ne faisons presque plus ces exercices. Nous conservons peut-être la lecture, mais nous ne faisons presque plus de grammaire. Nous n'utilisons pas le cahier d'exercices associé car son contenu est dispersé. Nos enseignants créent leurs propres systèmes, avec des listes de vocabulaire, des structures de phrases, etc., adaptés aux examens DELF. Nous choisissons des cahiers d'exercices qui ciblent spécifiquement les examens DELF A1 et A2.

采访者 enquêteur 26:19

外研社出的那几套吗

Est-ce les séries publiées par l'édition des Langues Étrangères ?

受访教师 enseignante enquêtée 26:29

不是，我们是买的原版的资料，原版的资料。

Non, nous achetons des documents originaux.

采访者 enquêteur 26:35

这些教学方面的资料，您是更多从哪一个渠道来获得的呢？

D'où obtenez-vous principalement ces ressources pédagogiques ?

受访教师 enseignante enquêtée 26:55

很多，有一些以前的学生从法国帮我买的书，从法国寄过来，你上次不是也给我一个词汇资料吗？

Il y a beaucoup de sources. Certains de mes anciens élèves achètent des livres en France et me les envoient. Vous ne m'avez pas donné une ressource de vocabulaire la dernière fois ?

采访者 enquêteur 27:10

有用吗？上次我分享给你的资料。

Est-ce utile ? Le matériel que j'ai partagé.

受访教师 enseignante enquêtée 27:13

挺实用的。当时在网课期间，我专门用你分享的资料作为词汇书。网课期间，上词汇的话其实还挺有意思的。

Très utile. Pendant les cours en ligne, j'utilisais spécifiquement le matériel que vous avez partagé comme livre de vocabulaire. C'était assez intéressant d'enseigner le vocabulaire pendant les cours en ligne.

采访者 enquêteur 27:31

对，去讲一些搭配与用法。

Oui, expliquer les collocations et les usages.

受访教师 enseignante enquêtée 27:36

是的。

Exactement.

受访教师 enseignante enquêtée 27:50

所以其实我们更多的资料是来自于我们的同行，他们分享的资料，或者是以前的学生帮我们买回来一些原版资料之后，我们扫描，复印给学生。

Donc, la plupart de nos ressources viennent de nos collègues qui partagent des documents ou d'anciens élèves qui achètent des documents originaux et que nous scannons et photocopions pour nos élèves.

采访者 enquêteur 28:08

您平常有没有在互联网上找一些课堂可以用的资料？

Cherchez-vous également des ressources pédagogiques en ligne ?

受访教师 enseignante enquêtée 28:26

也有。比如说这段时间我练环境相关的话题比较多，可能我会去找一些跟环保相关的一些东西，TV5 MONDE 就有很多这方面的资源。

Oui, par exemple, ces derniers temps, je me concentre sur les thèmes liés à l'environnement, donc je cherche du matériel sur ce sujet. TV5 MONDE a beaucoup de ressources dans ce domaine.

采访者 enquêteur 28:44

对，它上面有很多的音频资料视频资料，而且它还有教师的资料和学生的资料，包括还有答案，比较齐全，也确实是很好的一个法语教学平台，可以用来备课的一个网站。

Oui, il y a beaucoup d'audios et de vidéos, avec des ressources pour les enseignants et les élèves, et même les réponses. C'est vraiment une excellente plateforme pour l'enseignement du français.

受访教师 enseignante enquêtée 29:09

备课量很大，是因为你得从海量的资源里面去筛选，真的适合你课堂的。也有可能比如说 Facebook 上面我选了一篇我觉得比较好的，但是可能它里面的练习题是给老师做的，我就会自己把它删改一下，符合我们学生的需求和理解能力。

La préparation des cours prend parfois beaucoup de temps parce que vous devez trier parmi une énorme quantité de ressources pour trouver ce qui est vraiment adapté à votre classe. Parfois, sur Facebook, je trouve un bon article, mais les exercices sont destinés aux enseignants, donc je dois les modifier pour les adapter aux besoins et à la compréhension de mes élèves.

采访者 enquêteur 29:27

你用这些互联网上的资料更多的是在做口语的练习，还是在做笔语或者听力的练习?

Utilisez-vous ces ressources en ligne principalement pour la pratique orale ou pour la pratique écrite et l'écoute ?

受访教师 enseignante enquêtée 29:42

更多的是做听力和口语的练习。

Principalement pour la pratique de l'écoute et de l'oral.

采访者 enquêteur 29:57

我们没有外教，是吗

Nous n'avons pas de professeurs natifs, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 30:00

没有外教。

Non, nous n'avons pas de professeurs natifs.

采访者 enquêteur 30:01

所以说你希望他们多练习听力和口语。

Donc, vous souhaitez qu'ils pratiquent davantage l'écoute et l'oral.

受访教师 enseignante enquêtée 30:05

对，更多的还是希望孩子能多练，尤其是口语。当然也因为口语会直接体现在 DELF 考试中，不像 TCF 不考选考它是没有口语的，这个 DELF 直接它本身就是有 25%的口语。口语在 DELF 考试中占 25 分的。

Oui, nous voulons qu'ils pratiquent surtout l'oral, notamment parce que l'oral est directement évalué dans les examens DELF, contrairement au TCF qui n'évalue pas l'oral. Dans le DELF, l'oral représente 25% de la note.

受访教师 enseignante enquêtée 30:30

对，所以他也间接或者说直接促使我们其实必须得改变教学模式，包括以前高考在这种以高考目的备课的上课的过程中，其实那个时候应该不需要更多的关注口语，口语相对来说没有那么的重要。

Oui, donc cela nous oblige à changer notre méthode d'enseignement. Avant, pour préparer le gaokao, nous n'avions pas besoin de nous concentrer autant sur l'oral.

受访教师 enseignante enquêtée 30:54

比如说你高考模式的话，其实没有怎么太注重口语，但是其实我整个几个模式带下来，但是以高考为主线的这种人，的的确确他整个的那种语言基础会更好。

Exactement, dans un mode de préparation au gaokao, nous ne mettions pas beaucoup l'accent sur l'oral. Cependant, en se concentrant sur le gaokao, les élèves avaient une meilleure base linguistique globale.

采访者 enquêteur 31:10

因为他可能大量的时间都在用在学这一门语言。

Parce qu'ils consacraient beaucoup de temps à apprendre cette langue.

受访教师 enseignante enquêtée 31:15

对，但是双语的孩子我会觉得他们的语感会更好。

Oui, mais les enfants des classes bilingues ont une meilleure intuition linguistique.

受访教师 enseignante enquêtée 31:21

他们其实语言运用能力会更强。

Ils ont en fait une meilleure capacité à utiliser la langue.

采访者 enquêteur 31:23

对。

Oui.

受访教师 enseignante enquêtée 31:25

不知道是不是因为他学这两门语言了之后，他的那种灵活运用的能力会更强一些。

Peut-être parce qu'ils apprennent deux langues, leur capacité à utiliser la langue est plus flexible.

受访教师 enseignante enquêtée 31:30

也有可能或者说我觉得是不是因为我们的教学模式稍微有点改变，也会有不一样的结果。因为之前可能用的是更多偏向于笔头的那种语法的应用，所以孩子会觉得枯燥，虽然说学了那么 6 年，虽然成绩也很好，但是他未必可能喜欢这个语言，或者说用这个语言去做什么事情。但是咱们双语班的孩子可能功利化程度小了，反正不用法语参加高考，而且考 DELF 的话，这个证书又是终身有效的。家长他会觉得技多不压身，孩子多一个语言证书以后，未来可能还是有有好处。所以可能我们教学模式一变的话，孩子可能就会相对来说更倾向于听说的训练，这个是更好的一个趋势，而不是说只会做语法题，这个也是我观察出来一个特点。

Ou peut-être que notre méthode d'enseignement a un peu changé et produit des résultats différents. Avant, nous mettions davantage l'accent sur la grammaire écrite, ce qui rendait l'apprentissage ennuyeux. Même après six ans d'études, bien que leurs résultats soient bons, les élèves n'aimaient pas nécessairement la langue ou ne l'utilisaient pas beaucoup. Mais dans les classes bilingues, les élèves ne sont pas motivés par des objectifs utilitaires, car ils n'ont pas besoin du français pour le gaokao. Le DELF est un certificat valable à vie, ce qui les motive différemment. Les parents voient cela comme un avantage d'avoir une compétence supplémentaire. Donc, en changeant notre méthode d'enseignement pour se concentrer davantage sur l'écoute et l'oral, les élèves apprécient davantage la langue, ce qui est une tendance positive.

受访教师 enseignante enquêtée 33:19

有些学生真的功利性很强。

Certains élèves ont vraiment des motivations utilitaires.

采访者 enquêteur 33:20

是的。现在工作压力很大吗？

Oui. La pression au travail est-elle forte maintenant ?

受访教师 enseignante enquêtée 33:47

工作压力大，因为你必须得干行政工作了，你不干行政工作，工资会很低，你还得生活的。

Oui, il y a beaucoup de pression parce que vous devez faire du travail administratif pour avoir un bon salaire. Sinon, les salaires sont bas et vous devez quand même vivre.

采访者 enquêteur 34:40

也确实是会有很大的影响，您 06 年就进入这一行的话，您当时接触法语是在大学阶段接触的吗？还是在大学期间。

Cela a effectivement un grand impact. Vous avez commencé dans ce domaine en 2006, vous avez commencé à apprendre le français à l'université, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 34:55

我大学学的是法语专业。

Oui, j'ai étudié le français à l'université.

采访者 enquêteur 34:57

大学本科学的是法语专业。然后您本科毕业以后就进了进的学校吗？还是？

Vous avez donc obtenu votre diplôme de licence en français et vous êtes ensuite entrée dans cette école ?

受访教师 enseignante enquêtée 35:04

是的，本科毕业就进这个学校。

Oui, juste après ma licence, j'ai commencé à travailler dans cette école.

采访者 enquêteur 35:06

您真的是学姐了，因为我 06 年才进到大学。确实是在这一行可以算是我目前采访的应该是工作经验最丰富的一位老师了。

Vous êtes vraiment une ancienne élève, car je suis entrée à l'université en 2006. Vous êtes l'enseignante la plus expérimentée que j'ai interviewée jusqu'à présent.

受访教师 enseignante enquêtée 35:21

当时中学的话，他没有特别要求是研究生，所以当时本科毕业之后找到工作了，就想的是稳定下来了。

À l'époque, le lycée ne demandait pas forcément un diplôme de master. J'ai trouvé un emploi après ma licence et j'ai choisi la stabilité.

采访者 enquêteur 35:29

对我们那个年代对是不需要的。包括我自己本身也是 10 年本科进到这个中学的，所以当时是直接可以不用参加考试，直接就可以给编制，或者说相对来说本科生是是没有什么太大的问题的。当然现在的话近两年的招聘来看，研究生其实还中间还在竞争，但不光是我们学科的，是所有的我现在遇到的一大批的中学老师都是都是硕士。那么当年我在中学阶段的时候，我们学校可能只有一个硕士，所有老师都是本科或者大专，所以他生态是完全不一样的，10 来年以后我们的老师确实要求会不一样了。我们目前这 4 个包括您自己 4 个同事，都是本科学历，还是也有近两年招聘的？

Oui, à notre époque, ce n'était pas nécessaire. Moi-même, en 2010, j'ai commencé à travailler au lycée après ma licence. À l'époque, on pouvait obtenir un poste sans passer d'examen, et les titulaires de licence n'avaient pas de

problème. Mais ces dernières années, même les titulaires de master doivent se battre pour un emploi, et c'est valable pour toutes les matières. Aujourd'hui, la plupart des nouveaux enseignants au lycée ont un master. Il y a dix ans, il n'y avait qu'un seul titulaire de master dans mon école, et les autres enseignants avaient une licence ou un diplôme technique. La situation a beaucoup changé. Nous sommes quatre collègues dans notre école ; avez-vous tous un diplôme de licence ou y a-t-il de nouveaux recrues avec un master ?

受访教师 enseignante enquêtée 36:28

我们有一个是有研究生学历的，也是我的学妹，但是她只比我小，我看一下她是 05 05 届的，她比我小三三届。09 年。

Nous avons une collègue avec un master. C'est aussi une ancienne élève, mais elle est trois promotions après moi. Elle est diplômée en 2009.

采访者 enquêteur 36:41

那比我还早一届。也就是说她是研究生学历。

Elle a donc un diplôme de master avant moi. Est-ce que cela signifie qu'elle a un diplôme de master ?

受访教师 enseignante enquêtée 36:54

大学毕业之后去的勒芒大学读的研究生，然后毕业了以后，就到我们这边来工作了。研究生毕业以后。

Oui, après avoir obtenu son diplôme universitaire, elle est allée à l'Université du Mans pour obtenir son master, et après avoir obtenu son diplôme de master, elle est venue travailler ici.

采访者 enquêteur 37:05

其实算比较早的一批的研究生学历的老师进入到中学，这两年的话基本上确实是全国都是普遍性的，目前的话我们学校领导层或者说管理层，那么对小语种现在的定位可能更多是这种双语，然后出国，那么有没有相应的一些对我们老师的一些帮助，或者说给予政策上的一些引导，或者说对我们平常有没有什么教学上的要求？

Elle fait donc partie des premières enseignantes avec un diplôme de master à entrer dans le secondaire. Ces dernières années, c'est devenu la norme partout dans le pays. Quel est actuellement le positionnement de la direction de notre école concernant les langues vivantes étrangères minoritaires, comme les cours bilingues ou les départs à l'étranger ? Y a-t-il des aides ou des politiques spécifiques pour nous, les enseignants, ou des exigences particulières en matière d'enseignement ?

受访教师 enseignante enquêtée 37:43

或者说目前来说你引导上面倒是没有，但是鼓励大家如果在缺课的情况下，更多的是可以做一些行政工作，比如说我带的班级他们现在高三了，所以就没有法语课了，所以我现在也在招生办公室去做一些简单的工作。

En ce moment, il n'y a pas vraiment de directives spécifiques, mais nous sommes encouragés à faire plus de travail administratif lorsqu'il y a des lacunes dans notre emploi du temps. Par exemple, mes élèves sont maintenant en terminale, donc je n'ai plus de cours de français, et je travaille actuellement au bureau des admissions pour faire quelques tâches administratives.

采访者 enquêteur 38:04

现在更多负责的是招生，更多的是行政了，平常比如说他会不会有这种比如说给你听课的要求，或者说有对一些当然对年轻老师您可能现在更多的是指导其他老师会有一些。

Vous êtes donc principalement responsable des admissions maintenant, plus de l'administration. Par ailleurs, est-ce qu'on vous demande de suivre des cours ou d'encadrer les jeunes enseignants ?

受访教师 enseignante enquêtée 38:28

比如说其实都有要求，但是这些要求都跟英语老师是一样的，比如说每学期大概老师都差不多，听课必须得听到 20 节。

Oui, en fait, les exigences sont les mêmes que pour les enseignants d'anglais. Par exemple, chaque enseignant doit assister à environ 20 cours par semestre.

采访者 enquêteur 38:39

有没有在评职称这方面遇到一些不一样的？因为我在之前的调研中就是有一些公立学校老师，就是说他们在评职称上其实跟其他的老师英语老师都会有劣势，因为他们没有参加很多大赛的经验，然后很多机会其实都没有给到他们，或者说他要去参加比赛，也只能去参加其他的，可能换一个。

Rencontrez-vous des difficultés particulières pour les promotions ? Lors de mes précédentes enquêtes, certains enseignants des écoles publiques ont mentionné qu'ils étaient désavantagés par rapport aux enseignants d'anglais en matière de promotion, car ils n'avaient pas autant d'opportunités de participer à des concours importants, ou qu'ils devaient participer à d'autres types de concours.

受访教师 enseignante enquêtée 39:09

因为我不是一个特别喜欢给自己压力的人，我非常不 care 职称这个事情，我 06 年进学校，我到前几年才开始评中级职称，我根本就不想去评高级职称，因为我知道我不评也不是说评不上，因为我觉得太麻烦了，因为我知道的是评高级，他必须要第一个要有班主任经验。

Personnellement, je ne suis pas du genre à me mettre la pression, et les promotions ne m'intéressent pas vraiment. J'ai commencé à travailler en 2006, et je n'ai commencé à postuler pour des promotions qu'il y a quelques années. Je n'ai pas envie de postuler pour des postes supérieurs car cela me semble trop compliqué. Je sais qu'obtenir un poste supérieur nécessite une expérience en tant que professeur principal.

采访者 enquêteur 39:47

对。

Oui.

受访教师 enseignante enquêtée 39:49

双语的模式。你班主任就不要去想了，对。

Avec notre modèle bilingue, il n'est pas envisageable d'être professeur principal.

受访教师 enseignante enquêtée 39:53

因为你不可能。

Parce que ce n'est pas possible.

受访教师 enseignante enquêtée 39:54

去带那个班，对，不可能是让你当班主任，一般是因为这些学生都是分散在其他班上的。

Nous ne pouvons pas être professeurs principaux, car nos élèves sont répartis dans différentes classes.

采访者 enquêteur 40:00

然后另外的还必须要得有那种教师比赛，对我们法语教师相当不友好，经常和英语的老师放在一起去比，评委也都不懂法语。

De plus, il faut également participer à des concours pour enseignants, ce qui n'est pas vraiment favorable pour nous, enseignants de français, car nous sommes souvent comparés aux enseignants d'anglais, et les jurys ne comprennent pas le français.

受访教师 enseignante enquêtée 40:08

是的。

Oui, c’est ça.

受访教师 enseignante enquêtée 40:58

几年比前几年评级其实比较轻松，因为他当时评不管是初级到中级，他必须要有一个网上学习，网上继续教育的学习，我之前有几年玩去了，没有参加，所以为什么我中级职称就评的这么晚，现在是中级职称必须要 5 年之后才能评高级，所以我那几年好时光全部浪费掉了，前几年其实要求没有这么严格，现在是要求越来越严格了。

Il y a quelques années, obtenir une promotion était plus simple car il suffisait de suivre une formation continue en ligne. J'ai manqué quelques années car j'étais en train de m'amuser et je n'ai pas participé, c'est pourquoi j'ai obtenu ma promotion de niveau intermédiaire si tard. Maintenant, pour obtenir une promotion de niveau supérieur, il faut

attendre cinq ans après avoir obtenu la promotion de niveau intermédiaire. J'ai donc perdu quelques bonnes années. Les exigences sont devenues de plus en plus strictes.

采访者 enquêteur 41:28

是的，现在大的趋势都是这样子，大学也是现在对讲师的要求是以前副教授的要求，对助教的要求是以前讲师的要求，所以现在的刚入校的老师，助教职称，我一看他们的要求，我说这不是对我这个讲师的要求吗？除了法语，我们还有哪些语言？

Oui, c'est une tendance générale. À l'université, les exigences pour devenir maître de conférences sont désormais les mêmes qu'avant pour devenir professeur agrégé, et les exigences pour devenir assistant sont désormais les mêmes qu'avant pour devenir maître de conférences. Les nouveaux enseignants doivent désormais remplir des critères beaucoup plus stricts. En dehors du français, quelles autres langues enseignons-nous ?

受访教师 enseignante enquêtée 42:36

有德语的。

Nous avons des cours d'allemand.

采访者 enquêteur 42:38

就德语和法语。

Seulement l'allemand et le français ?

受访教师 enseignante enquêtée 42:39

德语跟我们是一样的情况。

Oui, la situation de l'allemand est similaire à la nôtre.

受访教师 enseignante enquêtée 42:44

日语的话是引进了外面的机构，所以可以不做参考了。

Pour le japonais, nous avons fait appel à un organisme extérieur, donc ce n'est pas vraiment comparable.

采访者 enquêteur 42:48

之后会不会成立一个什么小语种的教研室之类的？

Pensez-vous qu'un département de langues vivantes étrangères minoritaires pourrait être créé ?

受访教师 enseignante enquêtée 42:55

怎么说呢，其实我们也不叫做小语种教研室，其实有这个称呼，但是没有一个总的负责人，我们的总的负责，都是大的外语组的组长。

En fait, nous avons déjà une sorte de département de langues vivantes étrangères minoritaires, mais il n'y a pas de responsable général. Nous sommes tous sous la responsabilité du responsable du grand groupe de langues étrangères.

采访者 enquêteur 43:56

好的，我的问题差不多都完了，最后一个小问题，咱们的您有没有未来对自己的一个规划，就是说或者说你的理想，因为刚才你也说好像更多注重于生活，你觉得目前的生活你是职业生职业跟生活，你觉得是比较理想的状态吗？

D'accord, j'ai presque terminé mes questions. Une dernière question : avez-vous des projets pour l'avenir ou des aspirations particulières ? Vous avez mentionné que vous vous concentrez davantage sur votre vie personnelle. Pensez-vous que votre vie professionnelle et personnelle est dans un état satisfaisant actuellement ?

受访教师 enseignante enquêtée 44:25

我觉得如果能把这个双语模式走好的话，那肯定是最理想的。对，现在其实我们还是担心的一个生源的问题，不一定能招得到理想当中的一些学生，如果能招到理想当中的学生，我觉得这个状态我还是挺满意的。

Je pense que si nous pouvons bien développer le modèle bilingue, ce serait idéal. Actuellement, nous nous inquiétons toujours pour le recrutement des élèves. Nous ne sommes pas sûrs de pouvoir recruter les élèves idéaux. Si nous pouvons recruter les élèves idéaux, je serais assez satisfait de cette situation.

采访者 enquêteur 44:42

对，因为这个模式也是听起来最合理的，但是前提是生源必须得保证才行。

Oui, car ce modèle semble le plus raisonnable, mais cela dépend du recrutement des élèves.

采访者 enquêteur 45:12

最后想问几个有关这堂观摩课的问题。我发现您在这节课上介绍了很多文化相关的内容，同时也分享了一些课堂思政的内容，能分享一下您的心得吗，对于法语二外选修课的一些备课心得。

Pour terminer, j’aimerais vous poser quelques questions sur cette leçon d’observation. J’ai remarqué que vous avez introduit beaucoup de contenu lié à la culture pendant ce cours, et que vous avez aussi partagé certains éléments de pensée politique en classe. Pourriez-vous partager vos réflexions à ce sujet ? Notamment, des réflexions sur la préparation d’un cours optionnel de deuxième langue étrangère, comme le français.

受访教师 enseignante enquêtée 45:50

在我们的法语选修课上，语言要求相对较低。每周只有一节课，很难学到很多内容，而且学生没有考试压力，所以他们的学习动力不是很强。就我个人而言，我认为在课堂上引入更多的文化知识可以更好地

吸引他们的注意力。当然，我们的课程也要求我们融入社会主义核心价值观的内容，这样学生们在学习外语的同时，也能增强对自己国家的热爱。

Dans notre cours de français optionnel, les exigences linguistiques sont relativement faibles. Avec une seule séance par semaine, il est difficile d'apprendre beaucoup de choses, et les élèves n'ont pas de pression d'examen, donc leur motivation n'est pas très forte. Personnellement, je pense que l'introduction de davantage de connaissances culturelles en classe peut capter davantage leur attention. Bien sûr, notre programme exige également que nous intégrions des éléments des valeurs fondamentales du socialisme, afin que les élèves apprennent une langue étrangère tout en développant un plus grand amour pour leur propre pays.

采访者 enquêteur 46:35

你在课堂上分享了很多法国的历史，地理相关的知识，学生应该也不算陌生，毕竟我们在中学的课堂上有学习过。

Vous avez partagé beaucoup de connaissances sur l'histoire et la géographie de la France en classe, ce qui ne doit pas être totalement inconnu aux élèves, car nous les avons déjà étudiées dans nos cours au lycée.

受访教师 enseignante enquêtée 47:10

实际上学生们在中学期间已经学习过法国历史，从法国大革命到二战后第五共和国的建立。在地理课上，他们也学过欧洲国家的情况，包括它们的经济发展、主要文化、气候等。在政治课上，他们还学习了这些国家的政治制度，比如法国的总统制共和体制以及英国的君主立宪制等等。因此，在我的课上，我主要侧重于对这些知识的回顾和复习，并结合一些语言教学。但说实话，这部分内容在课程中占比很小，而且学生们在课后很容易忘记这些信息。

En fait, les élèves ont déjà étudié l'histoire de la France au cours de leur scolarité secondaire, depuis la Révolution française jusqu'à la création de la Cinquième République après la Seconde Guerre mondiale. En géographie, ils ont aussi appris sur les pays européens, leur développement économique, leurs principales cultures, leur climat, etc. En cours de politique, ils ont étudié les systèmes politiques de ces pays, comme la République présidentielle en France et la monarchie constitutionnelle au Royaume-Uni, etc. Donc, dans mon cours, je me concentre surtout sur le récapitulatif et la révision de ces connaissances, en intégrant un peu d'enseignement linguistique. Mais honnêtement, cette partie représente une petite portion du cours, et il est très facile pour les élèves d'oublier ces informations après le cours.

采访者 enquêteur 48:45

感谢您今天接受我的采访。新年快乐。

Merci d'avoir accepté mon interview. Bonne année !

Entretien avec Héloïse

Date : le 26/01/2024

Durée : 34 min

采访者 enquêteur 00:13

非常感谢您接受我的采访。您目前在任教的这个学校工作了几年呢？

Merci beaucoup d’avoir accepté mon interview. Depuis combien de temps enseignez-vous dans cette école ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:20

我算一下，现在应该是两年了。

Laissez-moi réfléchir, cela fait maintenant environ deux ans.

采访者 enquêteur 01:23

您是从大学开始学法语的吗？还是在之前就已经接触？

Vous avez commencé à apprendre le français à l’université, ou bien l’aviez-vous déjà étudié avant ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:40

本科开始就学。

J’ai commencé à l’apprendre à partir de la licence.

采访者 enquêteur 01:45

研究生阶段在法国，是不是？

Vous avez fait vos études de master en France, n’est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:45

对，在索邦大学。

Oui, à l’Université de la Sorbonne.

采访者 enquêteur 01:48

然后回国以后就签约到了现在这个职业中学吗？中间还有其他工作经历吗？

Après être rentrée en Chine, vous avez directement signé un contrat avec cette école secondaire professionnelle, ou bien avez-vous eu d’autres expériences professionnelles entre-temps ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:55

毕业以后就直接在这个学校工作了。

Après avoir obtenu mon diplôme, j’ai directement commencé à travailler dans cette école.

采访者 enquêteur 01:58

好像您之前还在其他学校有过实习的经历，是在本科时期吗？

Il me semble que vous avez mentionné avoir fait un stage dans une autre école auparavant. Est-ce que c'était pendant vos études de licence ?

受访教师 enseignante enquêtée 02:05

您是指工作实习吗?

Vous parlez d'un stage professionnel ?

采访者 enquêteur 02:07

好像之前提到说您在上海另一个学校有工作过。

Il me semble que vous avez parlé d'une école à Shanghai où vous aviez travaillé.

受访教师 enseignante enquêtée 02:13

对，是的，我在上海，那是个普通高中，我在那里实习过，大概差不多一个学期。

Oui, c'est vrai. J'ai fait un stage dans un lycée général à Shanghai, pendant environ un semestre.

采访者 enquêteur 02:22

算是一个本科阶段的实习，还是算是一个研究生时期的实习?

Était-ce un stage pendant votre licence ou plutôt pendant votre master ?

受访教师 enseignante enquêtée 02:32

研究生时期的，那是我从法国回来之后去的。

C'était pendant mon master, après mon retour de France.

采访者 enquêteur 02:36

好的，本科时期学习法语，那时老师的教学方式跟你现在相比，有没有什么区别?

D'accord. Pendant vos études de licence, vous avez appris le français. Est-ce que la manière d'enseigner à l'époque était différente de votre manière actuelle d'enseigner ?

受访教师 enseignante enquêtée 02:57

我们那时的老师感觉是放养型的教学方式，需要你自学，更多培养的是学生的自学能力，但因为我现在教的是职业高中学生，他们的能力和学习的积极性不是很好，所以就会抓的比较严，就有点像是在初中高中阶段学英语的感觉，肯定会比较的严格，就会抓他们过来背单词，然后默写单词，背课文这种。

Mes professeurs de français à l'époque ne nous aidaient pas beaucoup dans les études, ils nous laissaient voler de nos propres ailes. Mais aujourd'hui avec nos apprenants, comme ils manquent d'autonomie, il faut être derrière leur dos comme s'ils étudiaient l'anglais au collège ou au lycée d'enseignement général, nous sommes sévères envers eux, parfois nous les forçons à mémoriser du vocabulaire et à réciter des textes.

受访教师 enseignante enquêtée 03:34

当然也是会比较注重课堂的交际活动，因为让他们单纯死记硬背，这肯定是没有用的。基本上我们会设计一些课堂的游戏或者是其他活动，让他们能够在这个过程中相对轻松的掌握我们想让他们学习的知识。

Mais bien sûr. Je donne de l'importance aux activités en classe, parce que je trouve inutile de les faire apprendre par cœur. Nous concevons quelques jeux ou activités pour qu'ils maîtrisent des connaissance en jouant.

采访者 enquêteur 03:52

你在本科阶段的时候，你刚才有提到你的老师更注重培养学生的自学能力，那你是用什么样的方法学习语言的，怎样学法语的呢？

Lorsque vous étiez en licence, vous disiez que vos professeurs se concentraient sur le développement de votre autonomie. Comment faisiez-vous pour apprendre le français à cette époque ? Quelle méthode utilisiez-vous ?

受访教师 enseignante enquêtée 04:02

我的老师用的是 Le nouveau Taxi 还有那本北外出版的法语教材，但我觉得，就很明显，他们只会照本宣科，比如让我们把课文先自己先预习一遍，然后预习完了之后点人来回答问题。比如说读一下第一段，然后讲到有什么单词比较难理解，他就会稍微说一下这个单词的意思，或者解释一下句子的语法与结构，上课的步骤相对比较单一。也许这种方法能够让学生以一种比较好接受的方式掌握法语，反正该教的我也教了，学的怎么样，是学生自己的事。像我的话就是课后自己学，比如说去买一些教材配套的书，自己去网上找一点网课这样子的，有的学生学的不好的话，就仅限于老师上课讲的内容，不会在业余时间花很多时间。

Nos professeurs utilisaient les manuels « Le Nouveau Taxi » et aussi les livres publiés par Beiwai (Université des langues étrangères de Pékin). Mais à vrai dire, ils se contentaient de suivre le programme. Ils nous demandaient de préparer les textes à l'avance, puis en cours, ils interrogeaient les élèves sur ce qu'ils avaient compris. Ils pointaient les mots difficiles et expliquaient la grammaire ou la structure des phrases, mais l'approche restait assez monotone. Peut-être que cela fonctionnait pour nous faire maîtriser les bases, mais cela restait limité. Personnellement, je travaillais beaucoup en dehors des cours, j'achetais des livres complémentaires, je suivais des cours en ligne, tandis que certains étudiants ne faisaient que suivre les cours sans aller plus loin.

采访者 enquêteur 05:10

对，你那个时候学法语的时候有没有用到一些网络上的资源，音频视频，比如电影音乐等等一些这些语料？

Lorsque vous appreniez le français à cette époque, utilisiez-vous des ressources en ligne, comme des vidéos, des films, ou de la musique ?

受访教师 enseignante enquêtée 05:23

当时我们老师让我们用 每日法语听力 这个软件，里面有很多音视频资源。

Oui, nos enseignants nous recommandaient d'utiliser l'application « Daily French Listening », où il y avait plein de ressources audio et vidéo.

采访者 enquêteur 05:34

对，这些资源都对法语学习有很大的帮助。用真实语料的这种方式学习法语对你进入索邦大学深造有没有实际的帮助呢？

C'est vrai que ces ressources sont très utiles pour apprendre. Le fait d'utiliser des documents authentiques a-t-il été bénéfique pour vous lorsque vous êtes entrée à la Sorbonne ?

受访教师 enseignante enquêtée 06:28

还是挺有帮助的，当时其实我在硕士的时候有一个问题是，我学的专业是语言学，所以当时困难比较大，其实不是局限在法语的水平上面，是局限在专业的内容上面，有很多语言学的知识我在去法国之前是并不了解的。我们本科语言学的课程基本上只是有一个入门课程，在国内的话学语言学的学校不是特别多，基本上是以文学跟翻译为主，然后在那边上课的时候，主要难点还是课堂内容，但是法语的话好像问题没有很大，基本上能够上课的时候听懂老师说的，然后可以跟他们正常交流，可能只是说他说的内容我不是很理解具体的意思是，但是语言水平上应该是没有什么很大的问题的。

Oui, cela m'a été assez utile. En fait, pendant mon master, j'ai rencontré un problème. J'étudiais la linguistique, et la difficulté n'était pas tant liée à mon niveau de français qu'à la matière elle-même. Il y avait beaucoup de concepts en linguistique que je ne comprenais pas avant d'arriver en France. Nos cours de linguistique en licence n'étaient qu'une introduction. En Chine, il n'y a pas beaucoup d'écoles qui offrent un cursus en linguistique, la plupart se concentrent sur la littérature et la traduction. En classe là-bas, le plus difficile restait le contenu, mais pour le français, je n'avais pas de gros soucis, j'arrivais à comprendre ce que les professeurs disaient et à échanger avec eux. Il se peut que je ne comprenne pas toujours la signification exacte de leurs propos, mais en termes de niveau linguistique, ça ne posait pas de problème.

采访者 enquêteur 07:22

是的，我跟你有类似的感受，那么我们在法国的学校学习的时候，其实最大的问题就是因为我们在本科其实只是把语言作为一个工具去学了很多年，但是没有把它作为一个学科，所以在研究生阶段学语言学或者文学的时候，欠缺很多专业领域的知识，虽然语言功底不错。请问你在中学阶段是用的英语高考吗？

Oui, je ressens la même chose. Quand nous étions à l'école en France, le principal problème, c'est que pendant nos études de licence, nous avons appris les langues comme un outil pendant de nombreuses années, sans vraiment les considérer comme des disciplines. Du coup, quand il s'agissait d'étudier la linguistique ou la littérature au niveau master, il nous manquait beaucoup de connaissances spécialisées, même si notre niveau linguistique était bon. Au fait, vous avez passé votre examen d'entrée à l'université en anglais au lycée, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 07:52

是的，英语。

Oui, en anglais.

采访者 enquêteur 07:53

也就是说你在本科之前只学习过英语，没有接触过其他语言。你是怎么学习英语的呢？

Donc, avant la licence, vous n'avez étudié que l'anglais et n’avez pas eu d'autres langues. Comment avez-vous appris l'anglais ?

受访教师 enseignante enquêtée 08:20

看美剧比较多，确实是靠看电视剧保持语感，然后其他没有什么了。

J'ai regardé beaucoup de séries américaines. C'est vraiment grâce aux séries télé que j'ai maintenu mon sens de la langue, et sinon, je n'ai pas fait grand-chose d’autre.

采访者 enquêteur 08:27

也就是说你在学英语和学法语的时候，用的方法其实都是差不多类似的。那你在平时教学呢，你带的班其实是比较特殊的，他们学习法语是把它当成一个专业。

Donc, vos méthodes d’apprentissage de l’anglais et du français étaient assez similaires. En ce qui concerne votre enseignement, vous gérez une classe assez spéciale, car vos élèves étudient le français comme spécialité.

受访教师 enseignante enquêtée 09:14

有的学生可能最后学了三年，但职业高考的时候并不考这个专业，最后学习法语对他的用处也不大。

Certains étudiants passent trois ans à étudier le français, mais cela ne figure pas dans les épreuves de leur examen professionnel, donc cela ne leur sert pas beaucoup.

采访者 enquêteur 09:24

那他的专业科目怎么考？

Comment se passent donc les épreuves pour leurs matières professionnelles ?

受访教师 enseignante enquêtée 09:27

可能就某个专科是英语专业，或者是有一些什么旅游管理类似的，可能就不要求法语专业考试，只看中文和数学的成绩。

Peut-être qu’ils suivent une spécialité en anglais ou en gestion du tourisme, où le français n’est pas requis pour l'examen, et seul le chinois et les mathématiques comptent.

采访者 enquêteur 09:39

也就是说其实只要把中文，数学和英语考了以后，他去报另外一个专科学校的某一个什么旅游管理之类的是可以的，没有专业考试成绩是可以的。

Donc, pour entrer dans une école spécialisée dans quelque chose comme la gestion du tourisme, il suffit d’avoir réussi les examens de chinois, de mathématiques et d’anglais, sans avoir besoin de résultats en français.

受访教师 enseignante enquêtée 09:50

当然前提是就不学法语了，如果说想继续考的话，也是可以参加有考法语的学校与专业。

Bien sûr, cela suppose qu'ils ne souhaitent pas continuer à étudier le français. S'ils veulent poursuivre leurs études, ils peuvent aussi passer des examens dans des écoles et des spécialités où le français est requis.

采访者 enquêteur 09:58

咱们的学生现在大概是一个什么样的比例？就是一个班大概多少人？

Quel est le ratio actuel de nos élèves ? Combien y a-t-il d'élèves dans une classe en moyenne ?

受访教师 enseignante enquêtée 10:04

我们一个年级是两个法语班，一个班的学生我们叫贯通班，5 年或 6 年一贯制，是 30~35 个人，另外一个是中专班，中专的话一般也是 30 个左右，刚才说的学生就是中专班，他们要去参加职业高考，然后具体考的专业内容，要看这个学生自己以及他的家境，然后贯通班的话就是属于那种中专，本科贯通或者是中专，职高贯通，你知道是什么吗？

Dans chaque niveau, nous avons deux classes de français. Une classe s'appelle « classe intégrée », qui dure cinq ou six ans, avec environ 30 à 35 élèves. L'autre classe est une classe de formation professionnelle, qui compte généralement aussi une trentaine d'élèves. Les étudiants dont nous parlions précédemment sont de cette classe. Ils doivent passer l'examen professionnel, et le contenu des spécialités dépend de l'élève et de son milieu familial. La classe intégrée, c'est un système combiné entre la formation professionnelle et la licence ou le bachelier. Vous savez ce que c'est ?

采访者 enquêteur 10:36

我还是有一点点不太了解。

Je ne comprends pas tout à fait.

受访教师 enseignante enquêtée 10:42

因为在上海这边中考和高考其实是挺难的，有相当一部分上不了普通高中，或者说是因为他爸妈不是上海户籍，他可能就没办法去考上海的普通高中，那么他们考中专，职高贯通和中专本科贯通，等于是中专和大专或者本科院校的合作，相当于是现在中专读了三年，然后你剩下的两年大专或者是三年本科，你是去到相应的学校，然后你两边都读完之后，你才能拿到两张证书，你的中学的毕业证，还有本科或者是高职的毕业证，就是这样一个情况。

Puisque les examens de Zhongkao et de Gaokao sont très difficiles à Shanghai, il existe un grand nombre d'élèves qui ne sont pas admis par les lycées d'enseignement général. Ou leurs parents n'ont pas le Hukou de la ville de Shanghai, dans ce cas-là, leurs enfants ne peuvent pas postuler à des lycées d'enseignement général. Il reste alors le 3+2 ou le 3+3, en coopération avec la licence professionnelle (Zhuanke) ou la licence (Benke) à leur choix.

采访者 enquêteur 11:18

其实也给了一部分学生另一次的机会，虽然你没能考上普通高中，或者是没有资格进入上海的普通高中，通过这样的计划，最终你也可以考上一所大学。

Cela offre effectivement une nouvelle chance à certains étudiants. Même s'ils n'ont pas réussi à entrer dans un lycée général ou n'ont pas le droit d'y accéder, grâce à ce programme, ils peuvent finalement intégrer une université.

受访教师 enseignante enquêtée 11:33

但是这样的话，就相当于你进来之后，除非中间退学，一般来说你必须要把所有的课程都读完，在我们这边读完之再去大学那边读完，你才能拿到这个专业的两张证书。

Mais cela signifie que, à moins d’un abandon en cours de route, vous devez suivre tous les cours. Il faut finir votre cursus ici avant de pouvoir terminer à l’université pour obtenir les deux diplômes de votre spécialité.

采访者 enquêteur 11:47

这个大学是跟我们普通的本科大学一本二本是一样的吗？还是？

Cette université est-elle similaire à nos universités de premier et deuxième niveaux ?

受访教师 enseignante enquêtée 11:52

一样的，对，但有的是公办，有的是民办，要看他具体专业是什么。

Oui, c'est la même chose, mais certaines sont publiques et d'autres privées, selon la spécialité.

采访者 enquêteur 11:56

也就是说孩子其实是通过几年的学习，他如果成绩真的很好，他是可以去考到一个很好的本科院校。

Donc, en étudiant pendant plusieurs années, si les élèves réussissent vraiment bien, ils peuvent être admis dans de bonnes universités.

受访教师 enseignante enquêtée 12:05

对的。

Exactement.

采访者 enquêteur 12:06

然后在本科念完以后才能拿到两个的证书，对。

C’est bien ça. Ils ne peuvent obtenir les deux diplômes qu'après avoir terminé leur licence, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 12:11

本科念完之后才。

Oui, après avoir terminé la licence.

采访者 enquêteur 12:12

您刚说另一个中专班的话，它是怎么样一个情况？

Et vous avez mentionné l'autre classe de formation professionnelle. Comment ça se passe ?

受访教师 enseignante enquêtée 12:17

中专班他读完这三年之后，相当于我们就给他一个毕业证，他现在等于有了中专文凭，那么一般我们学校学生因为毕竟是在上海，基本上都会选择继续读，不会有真的有拿到中专文凭他就不读书了，然后直接工作的很少。然后一般他最后的话分两两两边，一边是在国内考，刚才我们说职校高考，他就自己按照自己的爱好，或者是按照一些他的成绩去选，考一些其他的，但一般好像都是二本居多，一本好像很少，要么考二本，要么考三本，然后剩下一半的话就可能是出国，像我们法语的话，一般学生会去法国的商校，就商学院，然后也有极少数他可能会选择去别的国家，我们之前就有学生去了日本，或者是去韩国也有，但很少，法语学生比较多。

Après ces trois années en lycée professionnel, on leur donne un diplôme de fin d’études, donc ils obtiennent l’équivalent d’un diplôme de lycée professionnel. En général, dans notre école, comme on est à Shanghai, la plupart des élèves choisissent de continuer leurs études. Il y en a très peu qui s’arrêtent après avoir obtenu leur diplôme de lycée pro et qui vont directement travailler. Ensuite, en général, ils se divisent en deux groupes. Certains restent en Chine et passent le Gaokao professionnel. Ils choisissent en fonction de leurs préférences ou de leurs résultats et passent des concours pour d’autres écoles. Mais en général, ils intègrent surtout des universités de deuxième catégorie, très rarement des universités de première catégorie. Donc, soit ils vont dans une université de deuxième ou troisième catégorie, soit ils choisissent de partir à l'étranger. Pour les élèves de français, ils vont souvent dans des écoles de commerce en France. Il y en a aussi quelques-uns qui partent dans d’autres pays, comme au Japon ou en Corée du Sud, mais c'est très rare. La plupart des élèves de français partent en France.

采访者 enquêteur 13:13

比如说他们一部分人可能还会选择继续再考国内的高校，那么这个时候用的法语的话是法语高考的卷子。

Par exemple, certains peuvent choisir de repasser les examens d'entrée aux universités chinoises. Dans ce cas, ils utilisent les épreuves de français de l'examen.

受访教师 enseignante enquêtée 13:23

还是不是是高校自己的卷子，他们相当于有点类似于自主招生的感觉，就专业课是高校自己出的卷子。

Ce ne sont pas les épreuves de l'examen standard, mais des épreuves spécifiques de l'université, un peu comme un système d'admission autonome, où les épreuves de spécialité sont créées par l'établissement lui-même.

采访者 enquêteur 13:33

那又是另一个体系了，又跟刚才我们之前说的职业高考里面的法语作为一个职业专业的又还不一样。

Cela constitue un autre système, qui diffère de celui des examens professionnels où le français est considéré comme une spécialité professionnelle.

受访教师 enseignante enquêtée 13:40

对，不一样的。这实际上是职业高中与高等院校之间的合作。因此，在职业高中完成三年后，你将接着在专科学校学习两年或在大学学习三年。一旦你完成这两个阶段，你将获得两个文凭：职业高中的文凭和大学或专科学校的文凭。就是这样的。

Oui, c'est différent. C'est en fait une coopération entre les lycées professionnels et les établissements de niveau supérieur. Donc, après avoir terminé les trois ans au lycée professionnel, tu passes ensuite deux ans dans une école spécialisée ou trois ans dans une université. Une fois que tu as terminé les deux cycles, tu obtiens deux diplômes : ton diplôme de lycée professionnel et celui de l'université ou de l'école spécialisée (licence professionnelle). Voilà comment ça fonctionne.

采访者 enquêteur 13:52

你们在对这些不同类型的学生教学的时候有没有什么区分，或者说。

Lorsque vous enseignez à ces différents types d'étudiants, faites-vous des distinctions ou des adaptations ?

受访教师 enseignante enquêtée 13:57

我们其实大部分的课程安排是一致的，只是说老我觉得上课内容会有选择性，因为一般来说我们录取的时候，中专班的学生他的成绩会比贯通班学生要稍微更低一些，攻关班的话，因为他有的学生可能到了后面他就不想学法语了，他可能想毕业完之后考一个其他专业，有可能到后面我们给他上的时候，课程设置上面我们就会稍微上的简单一些。

La plupart de nos programmes sont en effet pareils, ce qui est différent, c’est le contenu de chaque cours, les élèves du parcours de 3 ans sont moins performants, certains d’entre eux ne veulent plus apprendre le français au bout d’un moment, ou ils veulent postuler à une autre spécialité après être diplômés. Il arrive que l’on baisse la difficulté lors de la planification des cours.

采访者 enquêteur 14:30

比如说其实中专班的学生是很容易换，他可能会最后放弃掉法语，但是贯通班的话因为它有限制。

Par exemple, les élèves de la classe professionnelle peuvent facilement abandonner le français, tandis que les élèves de la classe intégrée ont certaines restrictions.

受访教师 enseignante enquêtée 14:41

学的他如果想拿到两边的文凭的话，他必须是要把这个专业就是学完的。

Pour obtenir les deux diplômes, ils doivent terminer leur formation.

采访者 enquêteur 14:47

所以说中专班的学生可能有时候会降低一些难度，或者说会调整一些内容。

Ainsi, pour les élèves de la classe professionnelle, il arrive que nous réduisions la difficulté ou que nous ajustions le contenu des cours.

受访教师 enseignante enquêtée 14:54

内容上会稍微调整。

Nous apportons de légères modifications au contenu.

采访者 enquêteur 14:55

咱们学校整个用的是哪一个教材?

Quel manuel utilisez-vous dans notre école ?

受访教师 enseignante enquêtée 15:00

现在还是用的北外法语。

Nous utilisons toujours le manuel de l'Université des langues de Pékin.

采访者 enquêteur 15:02

修订的大本还是。

La version révisée, je suppose.

受访教师 enseignante enquêtée 15:07

然后外教的话，他们之前用过你好法语，然后现在我们的外教一般都自己准备，他可能是网上找的一些资源。

En ce qui concerne les enseignants étrangers, ils avaient précédemment utilisé "Bonjour, le français", mais maintenant, ils préparent généralement leurs propres matériaux, souvent en cherchant des ressources en ligne.

采访者 enquêteur 15:17

刚才那个录音好像有点卡顿，咱们用的北外的教材是大开的，前两本。

L'enregistrement précédent semblait un peu saccadé. Nous utilisons donc les deux premiers manuels de l'Université des langues de Pékin ?

受访教师 enseignante enquêtée 15:24

对的。

Oui.

采访者 enquêteur 15:25

然后第三本和第四本那是第三。

Et les troisième et quatrième manuels, alors, sont les suivants ?

受访教师 enseignante enquêtée 15:29

我们不学我们学的进度还是挺慢的，三年的话就是那两本。

Nous n'avons pas ce niveau d’avancement ; en trois ans, nous nous concentrons sur ces deux manuels.

采访者 enquêteur 15:34

学两本这是中专版的贯通班，也是学这两本吗？

Les élèves de la classe professionnelle étudient également ces deux manuels, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 15:38

一样的，我们把这两本都学完。

Oui, nous terminons également ces deux manuels.

采访者 enquêteur 15:40

就只是这两本。以我所知的话，好像参加高考的话，他们很多学生是把第三册书的前 10 课好像学完了，这是很多年前的一个一个都比较。对，是很多年前其他学校会这样子上，好。对，您刚才说外教可能会用到你好法语，对。

Il n'y a que ces deux manuels. D'après ce que je sais, il semble qu'avant de passer l'examen d'entrée, de nombreux étudiants avaient terminé les dix premiers chapitres du troisième manuel. C'était une méthode courante dans d'autres écoles il y a plusieurs années, n'est-ce pas ? Vous avez mentionné que les enseignants étrangers pourraient utiliser "Bonjour, le français", n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 16:05

他们自己会选择他们想要的，然后我们现在外教还会用另外一本是那个叫把同样到循序渐进，法语口语交际，好像是叫这个名字那一套里面口语部分。

Ils choisissent ce qu'ils veulent utiliser, et nos enseignants étrangers utilisent également un autre livre qui s'appelle "Le français progressif", qui comprend une partie sur la communication orale.

采访者 enquêteur 16:22

对。

Oui.

受访教师 enseignante enquêtée 16:24

本书。

C'est exact.

采访者 enquêteur 16:26

也就是说咱们其实这个模式跟其他高校或者说其他中学其实也有类似有中教和外教，然后外教可能负责口语听听听说方面的，然后咱们中教的话可能是负责语法词汇这些东西。

Cela signifie que notre modèle est en fait similaire à celui d'autres universités ou d'autres lycées, où il y a à la fois des enseignants chinois et étrangers. Les enseignants étrangers sont souvent chargés de l'oral et de la compréhension orale, tandis que les enseignants chinois s'occupent de la grammaire et du vocabulaire.

受访教师 enseignante enquêtée 16:43

对的。

Oui, c'est exact.

采访者 enquêteur 16:43

然后可能会用不同的类型的教材，然后对教对外教可能相对来说要求没有那么严格，所以他可以采用一些其他的矫正。对，除了这些教材以外，你平常在上课中还有没有遇到用到其他的资料?

Ils peuvent également utiliser différents types de manuels. Les exigences envers les enseignants étrangers peuvent être moins strictes, ce qui leur permet d'adopter d'autres méthodes. En dehors de ces manuels, utilisez-vous d'autres ressources pendant vos cours ?

受访教师 enseignante enquêtée 17:02

我的话可能就会在当我可能是去外网找一些资料，一些比如说法语的课堂游戏或者是一些资源，我个人会比较喜欢用音频资源。

Moi, je cherche souvent des documents sur des sites étrangers, par exemple, des jeux pour faire parler les élèves ou des documents audiovisuels, je préfère ça.

采访者 enquêteur 17:18

这些一般是在一些法语的网站上会找到一些。

On trouve généralement ces ressources sur des sites dédiés au français.

受访教师 enseignante enquêtée 17:25

都比较多，比如说学动词变位，它就有那种小游戏，那种填空的，还有那种插图，还有那种那种博主他唱把动词变成唱出来，我有时候会用因为他们其实阅读的话会比较的好，因为如果只是让他们去背的话，可能对他们来说太枯燥了。

Des activités pour apprendre la conjugaison, des petits jeux pour remplir des lacunes, des illustrations, des chansons sur les verbes par les youtubeurs, je m'en sers parfois, parce que c'est moins ennuyeux pour eux de réciter comme ça.

采访者 enquêteur 17:46

比如说你还是会用一些其他的尽量比较有意思的，或者适合这个年龄段的孩子去激发他们去学习语言，而不是像我们可能在大学里面那种面对成人的那种教学分，你必须得去非常的死记硬背才能达到的一个效果。

Ainsi, vous utilisez des méthodes intéressantes et adaptées à l'âge des enfants pour les inciter à apprendre la langue, contrairement à l'enseignement universitaire où il est souvent nécessaire de mémoriser des informations de manière rigide pour obtenir des résultats.

采访者 enquêteur 18:26

你目前现在已经工作了两年，然后这两年你觉得在这个学校教这些孩子，你觉得你有什么样子的收获，或者说有什么你觉得或者说如果有改变的话，你觉得应该是哪方面？

Vous travaillez ici depuis deux ans. Que retenez-vous de votre expérience avec ces enfants ? Y a-t-il des aspects que vous aimeriez changer ?

受访教师 enseignante enquêtée 18:40

从教学方面我还是挺满意的，除了可能会极少数的学生他确实是不愿意学，然后他可能去成绩就看得出来是学习能力确实不是很好的，极少数一个班两三个这种事有时候会确实感觉到比较无力或者是沮丧，但总体来我还是挺满意的，学生还是挺积极的，然后不满意的部分其实跟法语教学没有关系，对。那种行政式的我觉得你应该懂的。

Du point de vue de l'enseignement, je suis satisfaite de mon boulot, excepté quelques élèves qui ne font pas d'efforts dans leurs études, je peux le voir à travers les résultats, deux ou trois par classe comme ça, je me sens parfois frustrée de mon incapacité. Mais je suis fière d'eux dans l'ensemble, ils sont dynamiques. Ce dont je ne suis pas satisfaite n'a rien à voir avec l'enseignement.

受访教师 enseignante enquêtée 19:40

我的压力主要还是来自于管理学生，上课的话还是挺因为毕竟是专业，然后也是实习过，也有授课的经验，觉得还可以，但是管理学生我觉得是比较难的，因为第一个是上海这边家长我不知道这么说，能不能家长可能比较要求比较高，他可能不管就是一个老师他上课做什么，或者说老师授课方式就有不同的家长，他们可能会就有自己的看法，然后他也会经常过来找老师，这个是一个比较大的问题。第二个还是学校本身就因为在公立学校就这种行政方面的事务就避免不了，主要压力还是来自于这两方面，其实法语教学倒还好。

Ma pression vient principalement de la gestion des élèves. En ce qui concerne les cours, ça va plutôt bien parce que c'est ma spécialité et j'ai fait plusieurs stages, donc j'ai déjà de l'expérience en enseignement, et je trouve ça plutôt correct. Mais la gestion des élèves, je trouve cela assez difficile. Premièrement, ici à Shanghai, les parents, je ne sais pas si je peux dire ça, mais ils ont des attentes assez élevées. Peu importe ce que fait l'enseignant en classe ou sa méthode d'enseignement, les parents ont souvent leurs propres opinions, et ils viennent souvent voir le professeur. C'est un problème assez important. Deuxièmement, il y a aussi les affaires administratives de l'école elle-même, surtout parce qu'il s'agit d'une école publique. On ne peut pas éviter les tâches administratives, et la principale pression vient de ces deux aspects. En réalité, l'enseignement du français, ça va encore.

采访者 enquêteur 20:42

行政指的是要填写一些教案，还是说是要不。是不是比如说让老师做班主任，或者是做一些其他的事情，就这个事情比较麻烦。

Parlez-vous d'administratif comme remplir des plans de cours ou autre chose ? Il s'agit aussi de tâches comme être responsable de classe ou d'autres responsabilités, ce qui peut être assez contraignant.

受访教师 enseignante enquêtée 20:57

教案的话还好，因为我们现在我差不多已经教过一轮了，所以我们的基本上是在写好的这一轮基础之上就是再重新改。

Les plans de cours ne sont pas trop compliqués, car j'ai déjà enseigné une fois le programme. Nous nous basons donc sur ce qui est déjà écrit pour le modifier.

受访教师 enseignante enquêtée 21:07

所以这个还好，而且我们现在基本上都是电子版，就不需要手写，没有很很高的要求，全部都是数字化了。

C'est assez bien, et maintenant, la plupart de nos documents sont numériques, donc il n'est pas nécessaire de les écrire à la main, ce qui réduit les exigences.

采访者 enquêteur 21:07

这个感觉又跟可能其他的普通的初中或者高中有类似的就是说咱们年轻老师可能会被要求必须得当班主任才能去评职称。

Cela ressemble à d'autres collèges ou lycées où les jeunes enseignants doivent souvent être responsables de classe pour obtenir une promotion.

采访者 enquêteur 21:07

然后你觉得可能平常是因为这一块可能耗费的时间会比较多一些，因为当班主任你就不能够随便离开，然后你可能还要不知道有没有晚自习，可能会去。

Vous pensez donc que cette responsabilité prend beaucoup de temps, car en tant que responsable de classe, vous ne pouvez pas vous absenter librement et devez aussi superviser les études de soir, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 21:57

两个都要。

Oui, en effet, il faut gérer les deux.

采访者 enquêteur 21:58

也就是说你未来去评职称的时候，其实学校看重的还是你整个的一个工作，不是说你只是一个教学，如果咱们这孩子成绩上方面，如果比如说成绩比较优秀，考到的学校都比较好的话，这一块也是对咱们的老师也是有激励的吗？

Donc, lors de l'évaluation pour une promotion, l'école prendra en compte l'ensemble de votre travail, pas seulement l'enseignement. Si les élèves réussissent bien et intègrent de bonnes écoles, cela peut également être un facteur d'encouragement pour les enseignants, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 22:21

学校它比较注重比赛，是因为上海这边有很多那种小语种之间的活动，比如说会有像今年是中法建交，它就会有很多活动，倒计时间上海地区或者是一些大使馆举行的一些活动，我们学校就非常喜欢让老师就带学生参加这些活动，所以当然如果老师你带学生参加活动之后，肯定是会有奖励给你的。

La direction de notre école s’intéresse surtout aux compétitions, parce qu’il y a beaucoup d’activités culturelles à Shanghai, par exemple, cette année, on célébrera le 60e anniversaire de l’établissement des relations diplomatiques entre la Chine et la France, il y aura plein d’activités organisées par la mairie de Shanghai ou le consulat de France. On encourage les enseignants et les apprenants à y participer en offrant une prime exceptionnelle. D’ailleurs, notre école évalue les acquis des apprenants par le taux de réussite au DELF scolaire, qui a lieu à l’intérieur de notre établissement, du coup, presque tous nos élèves y participent, même s’ils ont un niveau B1 dans la plupart des cas.

受访教师 enseignante enquêtée 22:21

主要看重这些我们学校，然后成绩的话看考级率就考级的过级率。

L'école se concentre donc principalement sur ces événements, et en ce qui concerne les résultats, nous évaluons le taux de réussite aux examens.

采访者 enquêteur 23:00

考级是 DELF 考试？

C’est DELF ?

受访教师 enseignante enquêtée 23:03

对，因为我们现在是搞校园版，就在自己学校考，所以一般来学生都会让他们去考，但是因为确实是学生水平问题，我们学校最高也就是考到 b1 左右。

Oui, nous avons organisé des examens internes à l'école. En général, nous encourageons les élèves à passer ces examens, mais en raison de leurs niveaux, nous atteignons principalement le niveau B1.

采访者 enquêteur 23:18

B1 已经还是不错了，我主要是这两年在法国大使馆他在推叫拉贝勒这个东西，所以每个学校有可以去申请，然后可以在学校里面去考大夫，可以听到吗？

Le niveau B1 est déjà très respectable. Au cours des deux dernières années, l'ambassade de France a lancé le programme "Label", permettant aux écoles de postuler pour des examens au sein de leur établissement. Est-ce que vous avez entendu parler de cela ?

受访教师 enseignante enquêtée 23:30

可以，好的，不好意思，我们刚才也谈到学生，那么我们再回到你个人的话，这个学校我们在中学教书的话，是不是要考一个教师资格证，你是在进了学校以后，你是在进了学校以后才考的吗？还是在入职之前就已经考了？

Oui, je comprends. Désolée, je reviens à vous. Lorsque vous enseignez dans un collège, faut-il passer un certificat d'enseignement ? Avez-vous obtenu le vôtre avant d'entrer dans l'école ou après ?

受访教师 enseignante enquêtée 24:06

我是入职之前考的。

J'ai passé l'examen avant de commencer à travailler.

采访者 enquêteur 24:08

就已经拿到了教师资格证。跟大多数的老师还是不太一样，很多老师其实都是先上岗，然后再去用一年时间去考这个证，有点类似大学的老师。

Vous avez donc obtenu votre certificat avant d'entrer dans l'école. Cela diffère de la majorité des enseignants qui commencent souvent à travailler puis passent leur certification après un an, un peu comme les enseignants universitaires.

采访者 enquêteur 24:22

咱们在上海考这个的话，就相对来说现在已经比较成熟了是吧？也就是说考的学生也会比较多一些了。

Les examens à Shanghai sont donc devenus assez établis, n'est-ce pas ? Il y a donc de plus en plus d'élèves qui passent ces examens.

受访教师 enseignante enquêtée 24:31

因为我是大学的时候考了一个英语的，因为那个时候好像然后我那时候因为我听说是有中职法语，但是我当时不是很了解，我就没有考。

受访教师 enseignante enquêtée 24:31

J'ai passé un certificat d'anglais pendant mes études universitaires. À l'époque, j'avais entendu parler de la possibilité de passer un examen pour le français, mais je ne savais pas bien comment cela fonctionnait, donc je ne l'ai pas fait.

受访教师 enseignante enquêtée 24:42

然后第二张是我硕士回国的，那个时候考的是法语，但是我不是在上海考，我是在老家考的，因为高中法语好像全国也只有几个城市能考，然后刚好我老家可以考，所以我就回老家考了一下。

Mon second certificat, je l'ai obtenu après mon master en rentrant en Chine. J'ai passé l'examen de français, mais pas à Shanghai, plutôt dans ma ville d'origine, car il semble qu'il n'y ait que quelques villes en Chine où l'on peut passer le français au niveau du lycée. Heureusement, ma ville d'origine proposait cet examen.

采访者 enquêteur 25:05

这样子的话就有了资格证。

Ainsi, vous avez donc obtenu votre certificat.

受访教师 enseignante enquêtée 25:09

对的。

Oui, exactement.

采访者 enquêteur 25:11

你现在对你未来的规划是什么样？你觉得目前这个工作也挺满意的，可能更多的是一些行政的事务，如果你跳槽去其他学校的话，好像也会不能避免的一个面临这个问题，会让你去当班主任这个好像是目前中学老师甚至一些大学老师，其实都会面临的一个问题，就是你必须得去承担一部分的系务或者说是行政职务，班主任这些辅导员之类的，目前你觉得你有没有其他的一些规划，还是你觉得在这个行业你可以继续努力下去？

Quels sont vos projets pour l'avenir ? Vous semblez satisfait de votre travail actuel, même si vous êtes confronté à beaucoup d'administratif. Si vous changez d'école, vous pourriez rencontrer les mêmes défis, comme être responsable de classe. C'est une réalité à laquelle sont confrontés de nombreux enseignants, y compris dans l'enseignement supérieur. Avez-vous d'autres projets ou pensez-vous que vous pouvez continuer à progresser dans ce domaine ?

受访教师 enseignante enquêtée 25:52

我可能还是选择现在的行业。

Je pense que je vais continuer dans mon domaine actuel.

采访者 enquêteur 25:55

像目前这个学校，比如说整体其实还是还是可以的，孩子考级的，包括孩子升学的压力什么的，相对来说可能还是比其他学校能稍微好一些，而且你刚才听说这个意思的话，其实你是不用刻意去准备法语高考的。

Actuellement, cette école est plutôt bien, notamment en ce qui concerne les examens des élèves et leur pression pour l'admission dans d'autres établissements, qui semble plus gérable qu'ailleurs. De plus, si j'ai bien compris, vous n'avez pas à vous soucier de préparer les élèves au baccalauréat de français.

受访教师 enseignante enquêtée 26:15

因为学生如果学习语文、数学和英语，他们会有专门的班主任负责他们的成绩；而法语的学生则无需承受太大的压力，我们主要按照正常的课程安排来教学。

Les élèves qui étudient le chinois, les mathématiques et l'anglais ont des maîtres de classe dédiés pour superviser leurs performances ; tandis que les élèves qui apprennent le français n'ont pas à supporter une pression excessive. Nous nous en tenons principalement à un emploi du temps normal pour l'enseignement.

采访者 enquêteur 26:34

您提到，有一部分学生可能不会选择法语作为考试科目，而另一部分学生则会参加法语考试。实际上，高校会自己出题，另外还会有大夫考试。我们是否有针对大夫考试进行考级培训呢？

Vous avez mentionné qu'une partie des élèves pourrait ne pas choisir le français comme matière d'examen, tandis qu'une autre partie se présenterait à l'examen de français. En fait, les universités rédigent leurs propres questions, et il existe également des examens pour les diplômes. Avons-nous des formations de préparation pour ces examens ?

受访教师 enseignante enquêtée 26:52

是的，我们的每个班都有一节专门的辅导课，帮助学生为考级做准备。每周都有一节这样的课，在考级季节，外教会负责口语和写作的部分，从今年 3 月份开始，我们会重点关注下学期的准备，因为校园版的考试通常在 5 月份进行。

Oui, chaque classe a un cours de tutorat dédié pour aider les élèves à se préparer aux examens. Il y a une séance par semaine, et pendant la période d'examen, les enseignants étrangers se chargent de la partie orale et écrite. À partir de mars de cette année, nous nous concentrerons sur la préparation du semestre suivant, car les examens de notre campus ont lieu en mai.

采访者 enquêteur 27:22

那剩下的部分是由中教老师负责吗？

Le reste des cours est-il assuré par les enseignants chinois ?

受访教师 enseignante enquêtée 27:26

对，剩下的内容由中教老师负责准备。

Oui, le reste est préparé par les enseignants chinois.

采访者 enquêteur 27:27

在备考过程中，您会使用哪些资料呢？

Quels documents utilisez-vous pour la préparation ?

受访教师 enseignante enquêtée 27:34

我们主要使用国内目前出版的考级书籍，实际上可用的材料不算太多，通常会下载官网上的样题。

Nous utilisons principalement des manuels de préparation aux examens publiés en Chine. En réalité, il n'y a pas beaucoup de matériel disponible, et nous téléchargeons généralement des exemples de questions sur le site officiel.

采访者 enquêteur 27:45

这样的话，2018 年实施的高中法语课程标准对我们的学生影响似乎不大。

Cela dit, il semble que le programme de français au lycée, mis en œuvre en 2018, n'ait pas beaucoup d'impact sur nos élèves.

受访教师 enseignante enquêtée 27:57

是的，影响不大，因为我们的学生不是普通高中生。

Oui, l'impact est limité, car nos élèves ne sont pas des étudiants du lycée général.

采访者 enquêteur 28:00

所以您也没有特别去研究这方面的要求？

Vous n'avez donc pas particulièrement étudié ces exigences ?

受访教师 enseignante enquêtée 28:06

我们确实看过，但因为我们是职业高中，主要参考的课程标准也是职业高中的。

Nous avons effectivement consulté ces documents, mais comme nous sommes un lycée professionnel, nous nous référons principalement aux standards de ce type d'établissement.

采访者 enquêteur 28:14

在这方面，课程思政可能从初中到高中有 6 年、3 年的不同层次和要求。现在全国各个学校都在推课程思政，我们的职业高中是否也会受到要求呢？

En matière d'éducation civique et politique, il existe différentes exigences et niveaux qui vont du collège au lycée, qui peuvent durer 6 ans ou 3 ans. Tous les établissements scolaires en Chine adoptent cette approche ; notre lycée professionnel est-il également soumis à cette exigence ?

受访教师 enseignante enquêtée 28:42

在写教案时，每个教案都必须包含课程思政的内容。

Dans la rédaction des plans de cours, chaque plan doit inclure des éléments d'éducation civique et politique.

采访者 enquêteur 28:47

目前是必须的。学校的领导是否会过来听课，检查老师是否落实这方面的要求呢？

Enquêteur 28:47

C'est obligatoire. Les responsables de l'école viennent-ils pour observer les cours et vérifier si les enseignants mettent ces exigences en pratique ?

受访教师 enseignante enquêtée 28:59

是的，每周都会有老师来听课。在我入职的第一年，学校要求每个学期教师之间要互评，每位老师要听 10 节课，同时还会有教学督导定期听课，虽然不一定会频繁，但每学年可能会听 1 到 2 次。

Oui, des enseignants viennent régulièrement observer les cours. Au cours de ma première année, l'école a exigé que les enseignants s'évaluent mutuellement chaque semestre, chaque enseignant doit assister à 10 cours, et des superviseurs pédagogiques viennent aussi régulièrement, bien que ce ne soit pas fréquent, ils viennent en général 1 à 2 fois par an.

采访者 enquêteur 29:28

听课的老师是咱们这个领域的吗？还是只是来看一下你的教学情况？

Les enseignants qui observent sont-ils de notre domaine, ou viennent-ils simplement voir comment vous enseignez ?

受访教师 enseignante enquêtée 29:34

通常是合作高校的老师，他们会来听我们的课。

Généralement, ce sont des enseignants de nos universités partenaires qui viennent observer nos cours.

采访者 enquêteur 29:39

高校的法语老师可能会来看看，说明我们还是与高校的老师保持着一定的联系和合作。我们的考试安排是否和普通高中一样？每学期有期中考试和期末考试，平常还有其他小考和大考吗？

Les enseignants de français des universités pourraient venir voir, ce qui signifie que nous maintenons un certain contact et une collaboration avec eux. Notre organisation d'examens est-elle la même que celle des lycées généraux ? Y a-t-il des examens intermédiaires, finaux, ainsi que d'autres tests ?

受访教师 enseignante enquêtée 29:54

是的，我们的安排与普通高中类似，每个学期都有考试。

Oui, notre organisation est similaire à celle des lycées généraux, avec des examens chaque semestre.

采访者 enquêteur 30:18

那学生学习法语的动机如何？他们觉得法语有用吗？还是说只是为了应付考试？

Quelle est la motivation des élèves à apprendre le français ? Estiment-ils que cela leur est utile, ou est-ce simplement pour passer les examens ?

受访教师 enseignante enquêtée 30:54

这些贯通班里的孩子，其实他更多的是就等于说我因为可能父母的户口什么原因，我没有办法去考到普通的中学，然后我就在这个地方我好好学，我不要沉沦下去，我就继续要上去，所以他就可能会学得跟普通的高中的学生，初中高中的学生应该是一样的。

Ces enfants dans la classe de continuité, en fait, cela signifie que, en raison de la situation de leurs parents, ils ne peuvent pas aller dans un lycée normal. Donc, ils étudient bien ici pour ne pas sombrer et continuer à progresser. Ils peuvent donc apprendre de la même manière que les élèves des lycées généraux.

采访者 enquêteur 31:08

比如说他会对自己有一个要求是吧？

Par exemple, ils peuvent avoir des attentes envers eux-mêmes, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 31:23

这倒是。

C’est vrai.

采访者 enquêteur 31:25

他最后考这个学校的时候，他会选择比如说法语相关的专业，是这样子的吗？

Ainsi, lorsqu'ils postulent pour cette école, ils choisiront peut-être un domaine lié au français, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 31:36

贯通的话专业只能学法语。

Dans le cadre de la continuité, ils ne peuvent étudier que le français.

采访者 enquêteur 31:38

对，他考高校就高校，然后再会给他有一个另外的一个测评是这样子。

Oui, lorsqu'ils passent à l'université, il y a un autre type d'évaluation.

受访教师 enseignante enquêtée 31:46

对我们每次贯通的时候，最后第三年会高校老师到这边过来进行一个甄别测试，就是看这个水平是否能够达到他们的要求，如果能达就可以顺利的到高校去。

Oui, à chaque fois qu'il y a une continuité, des enseignants universitaires viennent au troisième année pour faire un test de sélection, afin de voir si le niveau est suffisant pour répondre à leurs exigences. S'ils réussissent, ils peuvent entrer à l'université.

采访者 enquêteur 32:00

他这些进了高校了以后，他跟其他的孩子是一样的吗？从高考考上去的。

Après être entrés à l'université, ont-ils le même statut que les autres enfants qui passent le gaokao ?

受访教师 enseignante enquêtée 32:07

他们就是课程设置是一样的，但是难度好像我之前了解的是不一样的，因为他们毕竟已经学了三年，然后剩下学生是有的是 0 基础，可能他们上的内容就不太一样。

Leurs programmes sont similaires, mais la difficulté est apparemment différente. En effet, ils ont déjà étudié pendant trois ans, alors que d'autres étudiants peuvent n'avoir aucune base. Leurs contenus peuvent donc diverger.

采访者 enquêteur 32:19

他最后拿的学位也会有点不同。

Leur diplôme final peut également être différent.

受访教师 enseignante enquêtée 32:22

其实跟普通高考考上来的学生学位是一样的。

Le diplôme est le même que celui des étudiants qui sont entrés par le biais du Gaokao.

采访者 enquêteur 32:28

也就是说其实他最后还是通过一个办法，还是拿到了跟普通的学生一样的文凭，有点类似法国 IUT 的体系。

Cela signifie qu'ils obtiennent finalement un diplôme identique à celui des autres étudiants, un peu comme le système IUT en France.

采访者 enquêteur 32:54

其实这样的话可能孩子的动机就会比较强一些，就是说我学了以后，而且他可能会选法语的几率就会越高一些，好像跟其他的。

Ainsi, la motivation des enfants pourrait être plus forte ; s'ils étudient, ils pourraient également avoir plus de chances de choisir le français, ce qui les différencie des autres.

采访者 enquêteur 33:21

那么这些孩子的话，他可能就是时间跨度一般是 5 年是吧？

Ces enfants ont en effet une période d'études d'environ cinq ans, n'est-ce pas？

受访教师 enseignante enquêtée 33:29

5 年。

Cinq ans.

采访者 enquêteur 33:30

这样子的话进入到一个高校这样子，好像跟算下来时间会有点不一样，如果是按普通的话，初中是三年，高中是三年，是 6 年进的高校。

Ainsi, ils entrent à l'université après cinq ans d'études, alors que pour le cursus normal, cela prend six ans : trois ans de collège et trois ans de lycée.

采访者 enquêteur 33:47

然后咱们的孩子其实是 5 年是吧？

Donc, nos enfants passent cinq ans, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 33:54

我们应该是比初中高中还要多，因为他们初中三年是正常读的，等于他在高校的时候，如果说他想去，比如说他假如贯通的是一个专科院校，他可能还要再多花几年去读本科，但如果说它贯通的是一个本科院校，那就是时间是一样的。

受访教师 enseignante enquêtée 33:54

Nous avons en fait un cursus plus long. Ils passent trois ans au collège, et lorsqu'ils entrent à l'université, s'ils vont dans un collège technique, ils devront peut-être passer encore quelques années pour obtenir un diplôme de premier cycle. Cependant, s'ils intègrent une université de premier cycle, le temps est le même.

采访者 enquêteur 34:07

明白了，中间的门道还是比较深，确实我要下去要好好研究一下不同的体系，谢谢您。今天抽出宝贵的时间接受我的采访。

D'accord, je comprends mieux. Le sujet est en effet complexe, et je dois vraiment prendre le temps d'étudier les différents systèmes. Merci beaucoup d'avoir pris le temps de m'accorder cette interview aujourd'hui.

Entretien avec Hugo

Date : le 11/03/2024

Durée : 34 min

采访者 enquêteur 00:05

您好，可以听见吗？

Bonjour, pouvez-vous m'entendre ?

受访教师 enseignant enquêté 00:07

可以。

Oui.

采访者 enquêteur 00:16

现在已经开学了吧？

Vous êtes déjà en cours maintenant, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignant enquêté 00:29

我们开学有两个星期了。

Nous avons commencé les cours depuis deux semaines.

采访者 enquêteur 01:36

我这次采访其实想了解一下咱们现在的中学教师面临的一些困境，或者说目前都是什么教学的模式，或者说是未来的一些规划，学生的动机等等，想了解一下整体的咱们的教学的状况。因为目前国内有开法语的学校，大概就是 100 多所，根据外研社的统计。然后我就想说采访一下您，因为我好听我记得好像您这个才参加工作应该没有几年，您是从哪一年开始工作的？

Je fais cette interview pour comprendre les défis auxquels les enseignants de l'école secondaire font face actuellement, ainsi que les modes d'enseignement en cours et les plans futurs, et la motivation des élèves, etc. Je veux avoir une vue d'ensemble de la situation de notre enseignement. Actuellement, il y a environ 100 écoles qui proposent des cours de français, selon les statistiques de l'éditeur d'enseignement étranger. Je souhaitais vous interviewer parce que je me souviens que vous avez probablement commencé à travailler il n'y a pas longtemps. Depuis quelle année travaillez-vous ?

受访教师 enseignant enquêté 03:04

今年我是第三年了，9 月份毕业之后。

Cette année, c'est ma troisième année, après avoir obtenu mon diplôme en septembre.

采访者 enquêteur 03:08

第三年也就差不多是疫情的疫情左右的时候开始的。

La troisième année a commencé à peu près autour de la pandémie.

受访教师 enseignant enquêté 03:15

我是 21 年毕业的，大概就是疫情快结束，那一年。

J'ai obtenu mon diplôme en 2021, juste au moment où la pandémie touchait à sa fin.

采访者 enquêteur 03:18

正好 21 年，国内是比较松动的一年，相对来说比较稳定的一年。疫情。

C'était donc l'année 2021, une année où la situation était relativement plus détendue et stable en Chine après la pandémie.

受访教师 enseignant enquêté 03:25

对。

Oui.

采访者 enquêteur 03:28

您是 21 年硕士毕业吗？

Vous avez obtenu votre master en 2021, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignant enquêté 03:31

对，21 年硕士毕业。

Oui, j'ai obtenu mon master en 2021.

采访者 enquêteur 03:32

是在国内读的还是在国外读的？

L'avez-vous fait en Chine ou à l'étranger ?

受访教师 enseignant enquêté 03:36

我在北外。

J'ai étudié à l'Université des langues de Pékin.

采访者 enquêteur 03:38

您是本硕士都是北外的。

Donc, vous avez fait votre licence et votre master à la même université.

受访教师 enseignant enquêté 03:42

是的。

Oui.

采访者 enquêteur 03:43

对，一般都是在北京这样子方便一些。北外毕业，然后你当时就找到了现在的学校吗？是的。是通过一个什么途径？是那种招聘启事，然后自己去面试吗？还是？

Oui, généralement, c'est plus pratique de rester à Pékin. Après avoir obtenu votre diplôme à l'Université des langues de Pékin, avez-vous directement trouvé ce poste ? Par quel moyen ? Avez-vous répondu à une annonce de recrutement et passé un entretien vous-même ?

受访教师 enseignant enquêté 04:04

当时这个学校在我们学校做了一个招聘宣讲，我去听了宣讲会，然后投了简历，后面通过面试这样子。

Cette école a organisé une session d'information de recrutement à notre université, j'y suis allé, j'ai soumis ma candidature et ensuite j'ai été sélectionné après l'entretien.

采访者 enquêteur 04:14

还比较顺理成章，直接在学校里就三方协议就签了。你当时没有其他的打算直接就进入到这个学校？然后这个应该也是相对比较好的一个选择。

C'était assez logique, j'ai signé un contrat directement avec l'école. Vous n'aviez pas d'autres plans et êtes entré directement dans cette école ? C'était un bon choix, non ?

受访教师 enseignant enquêté 04:34

对，当时在我有的选择里面，这个是一个比较好的选择。

Oui, parmi mes options, c'était un choix plutôt bon.

采访者 enquêteur 04:39

您在这之前是考了教师资格证吗？还是进了学校以后再考？

Avez-vous passé le certificat d'aptitude au professorat avant cela, ou l'avez-vous obtenu après être entré à l'école ?

受访教师 enseignant enquêté 04:43

我在那之前就已经考了，然后当时当时是笔试也都过了，但是当时没有法语的面试。我是对当时没有法语的面试，然后是我入职之后好，也不是我入职之后是什么时候，反正我当时对我进学校的时候是有教资的，面试的时候没有，然后后来那一年正好很巧，那一年就有第一次的法语的教师资格证的面试，然后我就去面试，然后就拿到了教资。

J'avais déjà passé l'examen avant, j'ai réussi l'écrit, mais il n'y avait pas d'entretien de langue française. Lorsque je suis entré à l'école, j'avais déjà le certificat, mais pas l'entretien. Plus tard, par chance, la première session d'entretien pour le certificat de professeur de français a eu lieu, et j'ai passé l'entretien et obtenu le certificat.

采访者 enquêteur 05:17

也就是说北京其实也就是前两年才正式真正的有教师资格证就是法语的，对。

Donc, il faut dire qu'il n'y avait pas de certificat de professeur de français à Pékin jusqu'à il y a deux ans, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignant enquêté 05:32

你的教师资格证上面写的是外语还是法语?

Sur votre certificat d'aptitude au professorat, est-il indiqué "langue étrangère" ou "français" ?

受访教师 enseignant enquêté 05:32

高级中学的法语。

Le français au niveau du lycée.

采访者 enquêteur 07:23

考过以后你都等于说你就有了第二轮的面试的机会了，对吧?

Une fois que vous avez réussi ces examens, cela vous a donné une chance pour un deuxième entretien, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignant enquêté 07:27

有面试的机会的时候是这样子让我我当时是在已经入职了在学校里了，然后有一个就是教育局的人过来，他是二外是法语，所以他懂一点，他就听我们每个人试讲 15 15 分钟，但是是有真实的学生的，就是我们有自己的学生就把学生叫过来，我们试讲 15 分钟，完了以后还有一个面谈环节，就是他会问我一些教育学的问题，你怎么面对这些问题?

À cette époque, j'étais déjà en poste à l'école, et une personne de l'éducation est venue. Elle parlait un peu français, donc elle a écouté chacun d'entre nous faire une démonstration de 15 minutes, avec de vrais élèves que nous avions amenés. Après cela, il y avait un entretien où elle posait des questions sur des thèmes éducatifs, comment nous gérions certaines situations.

采访者 enquêteur 09:08

所以你的面试当时是用法语的吗？试讲是用法语的是吧？

Donc, votre entretien s'est fait en français, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignant enquêté 09:06

是用法语的。

C'était en français.

采访者 enquêteur 09:08

专家，也是懂法语的。对，就是正规化了，跟英语一样，你去考英语也是英语的老师对吧？然后考法语相对来说是比较正规化，但是全国其他地方还不一定每个省都是这样子，因为不是每个省都有相关的专家。

Le spécialiste comprenait aussi le français. Cela a été régularisé, tout comme pour l'anglais où l'examen est dirigé par des enseignants d'anglais, n'est-ce pas ? Le processus pour le français est donc devenu plus formel, mais dans d'autres régions du pays, cela n'est pas nécessairement le cas car tous les provinces n'ont pas d'experts dans ce domaine.

受访教师 enseignant enquêté 09:30

确实我记得第一年的时候，当时请了好像是一些大学的老师，然后后来慢慢的都是中学的老师去教，对。

Je me souviens qu'au cours de la première année, des enseignants d'université avaient été invités, et par la suite, ce sont progressivement des enseignants de l'école secondaire qui ont commencé à enseigner.

采访者 enquêteur 09:40

因为有了因为有更多的老师了，北京有很多学校都有，法语北京应该是全国开法语，目前我统计的数据里面最多的，北京最多接下来是上海。

Avec l'augmentation du nombre d'enseignants, il y a maintenant de nombreuses écoles à Pékin qui offrent le français. Selon mes statistiques, Pékin est la ville qui propose le plus de cours de français dans tout le pays, suivie par Shanghai.

采访者 enquêteur 10:12

然后我们再继续刚才的话题，你研究生毕业了以后进入这个学校，咱们这个学校目前是一个什么样子的模式？

Pouvons-nous continuer notre conversation ? Après votre diplôme de master, quel est le modèle actuel de votre école ?

受访教师 enseignant enquêté 10:45

我们学校从一年级就可以学法语。

Dans notre école, les élèves peuvent commencer à apprendre le français dès la première année.

采访者 enquêteur 10:49

一年级指的是小学一年级吗？

La première année, cela signifie la première année de l'école primaire, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignant enquêté 10:53

对，小学一年级就可以学法语。

Oui, dès la première année de l'école primaire, les élèves peuvent apprendre le français.

采访者 enquêteur 10:55

就是一个兴趣的启蒙吗？

Et cela constitue-t-il une sorte d'éveil à l'intérêt pour la langue ?

受访教师 enseignant enquêté 11:04

定位我不太好说。我们学校也比较开创性，因为我们学校它有很强的实验性质的，我们学校它是 12 年一贯制的学校，你应该知道 12 年一贯制。

Je ne suis pas sûr de la façon dont je devrais le positionner. Notre école est assez innovante, car elle a un fort caractère expérimental. C'est une école à système de 12 ans, comme vous le savez sûrement.

采访者 enquêteur 11:27

对，这种从一年级到。

Oui, de la première année jusqu'à...

受访教师 enseignant enquêté 11:29

十二年级。

Jusqu'à la douzième année.

受访教师 enseignant enquêté 11:31

然后学生他们从小学一年级开始就可以学英语，再外加一门外语。目前我们学校是有英语、德语和日语，不日语、法语、德语和对这三门语言，日语、德语、法语三个语言是除了英语之外，还可以再选一门外语的选择，比如德语、日语、法语三个，然后这三门的外语课它也是在一年级也是必修。

Les élèves commencent à apprendre l'anglais dès la première année de l'école primaire, ainsi qu'une autre langue étrangère. Actuellement, nous proposons l'anglais, l'allemand et le japonais, et les élèves peuvent choisir entre l'allemand, le japonais et le français. Ces trois langues sont des matières obligatoires dès la première année.

采访者 enquêteur 12:05

也就是说孩子们是除了学英语以外，还选一门吗？

Donc, les enfants choisissent une langue en plus de l'anglais, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignant enquêté 12:13

自己再选一门，从小学一年级开始就选。然后而且课时也是当一个必修课。

Ils choisissent une langue supplémentaire dès la première année, et ces cours sont obligatoires.

受访教师 enseignant enquêté 12:25

对，一周 4 个课时我觉得已经相当够了，很多学校我觉得兴趣课可能只有两个课时这样子。

Oui, je pense que quatre heures par semaine sont déjà suffisantes. Dans de nombreuses écoles, les cours d'intérêt ne comptent souvent que deux heures.

采访者 enquêteur 12:33

那是相当多了，因为小学一年级有些公立学校是从三年级才开始学英语的，等于说是一你们从一年级就已经开始有双语的教学了，起码就是说有两门外语了。

C'est assez, car dans certaines écoles publiques, les élèves commencent à apprendre l'anglais seulement en troisième année. Donc, vous commencez déjà l'enseignement bilingue dès la première année, avec au moins deux langues étrangères.

采访者 enquêteur 12:50

你们学校是既然是 12 年一贯制，它是公立还是私立？因为现在很少有公立是能达到这种效果。

Puisque votre école est à système de 12 ans, est-elle publique ou privée ? Il est rare qu'une école publique atteigne ce niveau de réussite.

受访教师 enseignant enquêté 13:00

我们学校是民办的。

Notre école est privée.

采访者 enquêteur 13:02

私立才可以有这种条件，对是的。

C'est donc seulement dans les écoles privées qu'on peut avoir ce genre de conditions, c'est vrai.

采访者 enquêteur 13:06

然后咱们这老师就需要的量就非常大了，因为你要从小学、初中、高中，那么这 12 年就需要很大量的老师才可以完成这么多的课时。

Cela signifie que le nombre d'enseignants requis est très élevé, car il faut des professeurs pour le primaire, le collège et le lycée. Pour ces 12 années, il faut donc un grand nombre d'enseignants pour couvrir toutes ces heures de cours.

受访教师 enseignant enquêté 13:21

是的。

Oui.

采访者 enquêteur 13:22

你们现在目前法语有几个老师？

Combien de professeurs de français avez-vous actuellement ?

受访教师 enseignant enquêté 13:25

我们现在中教有三个老师，外教有 2 个老师，一共有 5 个法语老师。

Nous avons actuellement trois enseignants de français de nationalité chinoise et deux enseignants étrangers, soit un total de cinq professeurs de français.

采访者 enquêteur 13:34

5 个法语老师上，你们现在有没有 12 年已经上完了一轮？还是现在目前还在没有。

Avez-vous déjà achevé un cycle complet de 12 ans avec ces cinq enseignants, ou êtes-vous encore en train de travailler là-dessus ?

受访教师 enseignant enquêté 13:41

我们学校是 21 年 21 年那一年，我刚工作那一年，我们学校才正式的开学。

Notre école a officiellement ouvert en 2021, l'année où j'ai commencé à travailler ici.

采访者 enquêteur 13:53

学校才正式开学，也就是学校也是新的。等于说你们现在才上了这么几届，等于你们最早最高的学生是多少?

L'école vient donc juste d'ouvrir, ce qui signifie qu'elle est encore nouvelle. Combien de promotions avez-vous actuellement ? Quel est le niveau le plus élevé de vos élèves ?

受访教师 enseignant enquêté 14:09

2021 年正式开学的时候，当时是招了小学一年级、初中一年级，高中一年级，现在最高的一届学生，高中还没有毕业，但在高三。

Lorsque l'école a ouvert en 2021, nous avons recruté des élèves de première année de primaire, de première année de collège et de première année de lycée. Actuellement, le niveau le plus élevé est en classe de terminale, mais ils ne sont pas encore diplômés.

受访教师 enseignant enquêté 14:54

我们的学生在学习两年后通过 DELF B1 或 A2，从初中第二年的第一或第二学期开始，他们就开始准备 DELF 考试，并获得 DELF 的练习册。因此，在前两年我们有一个非常繁重的课程安排。

Nos élèves passent le DELF B1 ou A2 au bout de deux ans d’études, depuis le premier ou le deuxième semestre de la deuxième année du collège, ils commencent à préparer, on leur donne des cahiers d’exercices du DELF. Ainsi, on a un emploi du temps très chargé les deux premières années.

采访者 enquêteur 15: 04

这个课时大概就是一一周可能。

Combien d'heures de cours par semaine y a-t-il pour ce cours ?

受访教师 enseignant enquêté 15:10

不多，高中还有选修课一些，但是也还好，一周也是 4 节课。

Ce n'est pas beaucoup. Il y a d'autres matières optionnelles, mais ça va, c'est aussi quatre heures par semaine.

采访者 enquêteur 15:18

那也不少 4 节课。

Quatre heures, c'est déjà pas mal.

受访教师 Enseignant enquêté 15:32

我们学校高中提供很多的选修课程，比如说什么经济学，然后一些世界文化导论这样子的艺术，世界艺术就什么现代艺术导论之类的这些就是那种我感觉相当于一些相当于一些在我们平时在大学里面才可能选修的一些课程，他会把前置到高中来，然后他就可以选修。初中也是 4 个课时。

On propose beaucoup de cours optionnels, comme l'économie, des introductions aux cultures du monde, ou encore des cours d'art, par exemple sur l'art moderne. Ce sont des cours que, normalement, on ne choisit qu'à l'université, mais là, ils sont proposés au lycée, et les élèves peuvent les suivre en option.

采访者 enquêteur 15:42

是不是也有可能是北京北京环境下，它本身的高考是不是压力小一些，所以孩子可能没有不一定非要全身心地投入到高考的准备备考中。

Est-il possible que, dans l'environnement de Beijing, la pression liée au baccalauréat soit un peu moins forte, permettant aux enfants de ne pas se concentrer entièrement sur la préparation de cet examen ?

受访教师 enseignant enquêté 15:58

我们学校是这样，我们学校学生基本不参加高考，都不参加高考。

Dans notre lycée, c'est comme ça, nos élèves ne passent quasiment pas le Gaokao, ils ne participent pas du tout à cet examen.

采访者 enquêteur 16:04

我就能理解了。

Je comprends mieux maintenant.

采访者 enquêteur 16:07

他们大部分都是要就读，不是说大部分我们学校其实中美合作办学，他们基本上都是要去申请美国的高中，申请美国的大学或者是世界其他国家的大学的，是不是？

La plupart d'entre eux vont poursuivre leurs études, car notre école est un établissement de coopération sino-américaine. Ils postulent généralement pour des lycées et des universités aux États-Unis ou dans d'autres pays du monde, n'est-ce pas ?

采访者 enquêteur 16:23

我猜因为之前也跟另外一所北京的学校的老师聊，是不是也是因为这些孩子们的家长都没有北京户口，所以从小就把他们送的是在读私立，然后目标是读美国的学校，还是纯粹就是不想让孩子在国内内卷大学的竞争？

Je suppose que, d'après mes échanges avec des enseignants d'une autre école à Beijing, les parents de ces enfants n'ont pas de résidence à Beijing. C'est pourquoi ils les envoient dans des écoles privées dès leur plus jeune âge,

avec l'objectif d'aller dans des écoles américaines, ou est-ce simplement pour éviter la compétition universitaire ici en Chine ?

受访教师 enseignant enquêté 16:47

两这两种都有。对。

Les deux raisons sont valables, oui.

受访教师 enseignant enquêté 16:50

因为北京有很多的孩子在北京上学，但是又不想如果说你按户籍地的话，你就得回原籍去考考大学，那么基本上按这个名额来说也是肯定抢不过的。在北京学了高中，然后再去其他地方考的话，基本上是考不上的。所以有这么可能有些家长就是想到了这样一个办法，私立学校，然后走这种国际合作，咱们学校这孩子其实就没有高考的压力，所以他学法语对他来说其实也是有用处的，因为比如说去美国的那些高中或者加拿大的高中，它本身的那些体系里面就有就含外语二外什么的，所以法语其实也是一个可以说选了以后非常有作用的一个一个学科，不是说学了没有用的。

Parce qu'à Pékin, il y a beaucoup d'enfants qui étudient ici, mais ne veulent pas passer l'examen dans leur région d'origine. Si on suit le lieu de résidence enregistré, ils devraient retourner dans leur province d'origine pour passer l'examen d'entrée à l'université, et avec le nombre de places disponibles, ils n'ont pratiquement aucune chance. Après avoir fait leur lycée à Pékin, s'ils passent l'examen ailleurs, ils ont très peu de chances de réussir. Certains parents ont donc pensé à une autre solution : les inscrire dans des écoles privées avec des programmes internationaux. Dans notre école, les élèves n'ont pas la pression du Gaokao, donc apprendre le français leur est utile. Par exemple, dans les lycées aux États-Unis ou au Canada, les systèmes incluent souvent une deuxième langue étrangère. Apprendre le français devient ainsi un choix très utile, ce n'est pas un cours sans intérêt.

采访者 enquêteur 17:20

对，你现在目前教的是初中阶段还是高中阶段？

D'accord, enseignez-vous actuellement au collège ou au lycée ?

受访教师 enseignant enquêté 17:56

初中。

Le collège.

采访者 enquêteur 18:02

初中的孩子，其实也跟高中孩子是一样的，反正我又不参加高考。

Les élèves du collège, en fait, sont comme ceux du lycée, puisqu'ils ne passent pas le Bac.

受访教师 enseignant enquêté 18:08

不参加高考对。

Exactement, ils ne passent pas le baccalauréat.

采访者 enquêteur 18:09

他们中考要参加吗？

Doivent-ils passer l'examen d'entrée au collège ?

受访教师 enseignant enquêté 18:13

他们中考大我前一阵子才知道有一部分学生是参加的，或者说大部分学生他们是参加中考的。

J'ai récemment appris que certains élèves passent effectivement l'examen d'entrée au collège, ou plutôt, la plupart d'entre eux le passent.

采访者 enquêteur 18:24

还有一部分学生连中考都不参加是意思，他从高中就出去了吗？

Cela signifie qu'une partie des élèves ne passent même pas cet examen, n'est-ce pas ? Ils sortent directement pour aller au lycée ?

受访教师 enseignant enquêté 18:29

好像是有一部分学生他们应该高中就要去申请美国的高中了。

Il semble qu'une partie des élèves postule directement pour des lycées américains.

采访者 enquêteur 18:36

咱们就等于前置的比其他省跟其他省比的话，大多数其他省的孩子我了解的基本上要出国都是去大学的，大学的时候出去很少有从高中就出去。

On pourrait dire que cela précède par rapport à d'autres provinces. Dans la plupart des provinces, d'après ce que je comprends, les enfants qui partent à l'étranger le font principalement pour aller à l'université, et il est rare qu'ils partent dès le lycée.

采访者 enquêteur 18:52

如果说但是大城市的话就是有前置的三年，可能很多初中毕业就已经去了，就去高中读高中，完了以后再申请大学，相对来说也比较方便一些，当地也了解一些，所以现在又见到越来越多的这种小留学生在北美，咱们的学生是这样子，咱们这些孩子现在学法语的话，他们的积极性怎么样？他们有没有特别有动力去学语言？

Cependant, dans les grandes villes, il y a un précédent de trois ans, et il est probable que beaucoup d'élèves partent pour le lycée après avoir terminé le collège, puis postulent pour l'université. C'est plus pratique, et ils ont une

meilleure connaissance des lieux, donc on voit de plus en plus de jeunes étudiants à l'étranger en Amérique du Nord. Qu'en est-il de nos élèves ? Comment sont leur motivation et leur enthousiasme à apprendre le français ?

采访者 enquêteur 19:34

你现在交的孩子怎么样？你觉得？

Comment ça se passe avec les élèves que tu enseignes actuellement ?

受访教师 enseignant enquêté 19:39

整体上来说的话，整体上来说我觉得还是不错的，但是每个学生的还是不一样的，整体上来我觉得是不错的。

Dans l'ensemble, je pense que c'est plutôt bon, mais chaque élève est différent. Globalement, je dirais que c'est bien.

采访者 enquêteur 19:49

整体还是愿意愿意，因为这个语言一般是他们自己选的，还是他们初中进来了以后是学校说你们可以选一门外语，然后他们自己选的是吧？

Globalement, ils sont disposés à apprendre, car c'est une langue qu'ils choisissent eux-mêmes, ou est-ce que c'est l'école qui leur dit qu'ils peuvent choisir une langue étrangère quand ils entrent au collège ?

受访教师 enseignant enquêté 20:04

对。

Oui.

采访者 enquêteur 20:11

他们就可能有一部分学生就选了法语，一个班大概有多少个学生。

Donc, certains élèves choisissent le français. Combien d'élèves y a-t-il dans une classe en général ?

受访教师 enseignant enquêté 20:21

我现在带的班我现在已经带到九年级了，我一开始是从七年级带他们，然后一年级的时候他们是一共有十六七个的学生，然后现在因为变成到九年级之后他们就变成选修课了，然后现在是有 12 个学生。

Dans ma classe actuelle, j'ai suivi les élèves depuis la 7e année (première année du collège). Au début, ils étaient une quinzaine, mais maintenant, en 9e année (dernière année du collège), le cours de français devient une option pour eux, et il ne reste que 12 élèves.

采访者 enquêteur 20:48

是这样子，课时会减少是吧？

Exactement, cela signifie que le nombre d'heures de cours sera réduit, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignant enquêté 20:58

七年级当时跟小学的就是七年级他们是必修课，然后一周是 5 个课时，然后现在变成选修课，一周是 4 个课时。一些学生并不以完全掌握语言为目标，利用九年级的时间来探索他们感兴趣的其他科目，并为未来的大学申请做准备。因此，他们选择从必修课转到选修课。

En 7e année, c'était un cours obligatoire avec 5 heures par semaine. Maintenant, en 9e année, c'est devenu un cours optionnel avec 4 heures par semaine. Certains élèves, dont les objectifs ne sont pas de maîtriser parfaitement la langue, utilisent le temps de 9e année pour explorer d'autres matières qui les intéressent et se préparer pour leurs futures candidatures universitaires. Ils ont donc choisi de passer du cours obligatoire au cours optionnel.

采访者 enquêteur 21:30

他们选法语，选了法语了以后，选完以后你这个就等于说跟英语一样是一个必修课，是这个意思，他们在七年级的时候就是一个必修课，法语如果选了的话，然后到九年级的时候，这个就是说你法语就变成了选修课。

Donc, lorsqu'ils choisissent le français, cela devient un cours obligatoire comme l'anglais. Cela signifie qu'en septième année, le français est un cours obligatoire, mais en neuvième année, il devient optionnel.

受访教师 enseignant enquêté 22:05

对。

Oui.

采访者 enquêteur 22:25

九年级为什么又变成选修课？

Pourquoi le cours devient-il optionnel en neuvième année ?

受访教师 enseignant enquêté 22:37

其实我觉得您你说的当时我没有仔细考虑这个问题，但是我觉得是跟压力是有关系的，他们不参加高考，但是他们之后也要申请大学。所以有一部分学生可能就是他之后可能他的方向不是那种想要把语言学得很好的，他可能就是在利用九年级的时间去学一些其他感兴趣的课程，然后为他以后申请大学做准备，所以可能就把必修换成了选修这样。

En fait, je n'avais pas vraiment réfléchi à cette question, mais je pense que cela est lié à la pression. Ils ne passent pas le baccalauréat, mais ils doivent postuler pour l'université après. Il se peut donc que certains élèves ne cherchent pas à maîtriser la langue, mais préfèrent utiliser leur temps en neuvième année pour apprendre d'autres cours qui

les intéressent, afin de se préparer à leur future candidature à l'université. C'est peut-être pour cela que le cours est devenu optionnel.

采访者 enquêteur 23:12

他就是说初中毕业以后，他有些可能出去到国外去读高中了，然后有一部分的话，他可能还继续在你们学校读高中，应该还有一部分学习学生是留在你们高中的。

Donc, après avoir terminé le collège, certains élèves partent à l'étranger pour aller au lycée, tandis que d'autres restent dans votre établissement. Il devrait y avoir une partie des élèves qui poursuivent leurs études au lycée dans votre école.

受访教师 enseignant enquêté 23:30

现在对是这样子的，可能有一部分我觉得可能很少一部分学生他们会去国外的高中。

Oui, c'est vrai. Je pense qu'il y a effectivement une petite partie des élèves qui partent à l'étranger pour le lycée.

采访者 enquêteur 23:40

然后有一部分可能会留在咱们学校。留在咱们学校的是不是也要参加中考？

Et certains restent dans notre école. Ceux qui restent ici doivent-ils passer l'examen d'entrée au collège ?

受访教师 enseignant enquêté 23:47

应该是有一部分学生参加中考。

Oui, une partie des élèves doit passer cet examen.

采访者 enquêteur 23:54

也是有一对，如果说咱们北京市的中考会不会要求孩子必须家长必须得有北京户籍。我不太清楚这边咱们的规定。

Il y a aussi une question concernant l'examen d'entrée à Pékin : est-ce que les enfants doivent obligatoirement avoir un hukou de Pékin ? Je ne suis pas très au courant des règles ici.

受访教师 enseignant enquêté 24:06

中考的话好像是有户籍肯定没问题，但是如果没有户籍，好像有一些有其他满足其他条件的也是可以的。

Pour l'examen d'entrée, avoir un hukou est certainement un atout, mais s'il n'y en a pas, il semble qu'il y ait d'autres conditions qui peuvent être remplies.

采访者 enquêteur 24:17

相对来说宽松一点。

Cela semble relativement plus flexible.

采访者 enquêteur 24:17

还是有具体的，我回头再查一查具体的规定是什么样子。

Il y a probablement des spécificités. Je vais vérifier les règlements exacts plus tard.

受访教师 enseignant enquêté 24:25

因为上海那边也有类似的限制，所以这些孩子这些孩子没有办法上上海的公立的高中，只能他，但上海允许你可以上职业高中，公立的职业高中是没有问题，所以有些孩子他就只能去被迫去上这些学校。

Car à Shanghai, il y a également des restrictions similaires. Ces enfants ne peuvent pas intégrer les lycées publics de Shanghai. Ils doivent se contenter des lycées professionnels, qui sont publics, donc certains sont contraints d'y aller.

采访者 enquêteur 24:51

我就明白了，因为他也没办法回他原籍地去考这个中考，所以每个省的中考政策是差别非常大的，所以导致这些孩子他如果说能参加当地的中考的话，肯定是一个好事。明白了。

Je comprends. Ils ne peuvent pas retourner dans leur province d'origine pour passer cet examen, donc les politiques d'examen d'entrée au collège varient énormément d'une province à l'autre. Cela signifie que pour ces enfants, pouvoir participer à l'examen local serait certainement une bonne chose. J'ai compris.

采访者 enquêteur 25:14

咱们的高中也就是说其实因为是同时间，既有小学又有初中又有高中，所以咱们的高中招的时候，其实当时应该也是零起点，也就是说高一的孩子也是没有接触过法语，从 0 开始学的，然后因为他们不参加高考，所以我就是好奇咱们的老师在上课的时候是用什么教材，然后因为又不参加高考，所以我们的备考目的又不是高考。

Notre lycée accueille donc des élèves de tous niveaux en même temps. Cela signifie que les élèves de première année commencent également le français à partir de zéro, sans aucune expérience préalable. Étant donné qu'ils ne passent pas le baccalauréat, je me demande quels manuels les enseignants utilisent. Étant donné qu'ils ne préparent pas un examen, quel est l'objectif de l'enseignement en classe ?

受访教师 enseignant enquêté 25:42

我上课的方式，我觉得按照正常的我以前学习法语的时候上课的方式去上。但可能更注重一些提升学生的学习兴趣。因为也毕竟不是为了考试。

Pour ma part, j'enseigne comme je l'ai appris dans le passé. Mais je mets davantage l'accent sur l'éveil de l'intérêt des élèves, puisque ce n'est pas pour un examen.

采访者 enquêteur 26:00

你会用什么教材，你们目前用的什么教材?

Quel manuel utilises-tu actuellement en classe ?

受访教师 enseignant enquêté 26:05

我七八年级的时候用的是中学生法语，关于特殊的中学生法语，你应该知道。

Pour la septième et la huitième année, j'utilise un manuel de français pour collégiens. Tu devrais le connaître.

采访者 enquêteur 26:11

知道我我有用过我了解，但是它只有两本。

Oui, je le connais, je l'ai utilisé. Mais il n'y a que deux livres.

受访教师 enseignant enquêté 26:17

对，只有 1 和 2，你还知道些其他的中学生的教材吗?

Oui, il n'y a que le tome 1 et le tome 2. Connais-tu d'autres manuels pour collégiens ?

采访者 enquêteur 26:22

现在市面上还有一个是上海出的有一个 1 和 4，但是它不全，完整出的话应该是 12 本才对。

Actuellement, il existe également une série publiée à Shanghai qui a les tomes 1 et 4, mais ce n'est pas complet. En théorie, cela devrait comprendre douze volumes.

受访教师 enseignant enquêté 28:33

他们到高中之后，我之后我现在他们已经九到九年级，其实前两册教材已经不是很够用了，对，所以我现在用的是一个主要用的是法国的一套原版教材。

Après être passés au lycée, j’ai constaté qu’après la neuvième année, les deux premiers manuels ne suffisent plus. Donc maintenant, j’utilise principalement une série de manuels originaux français.

采访者 enquêteur 28:50

是哪一本?

Quel est le titre de ce manuel ?

受访教师 enseignant enquêté 28:53

Adosphère

采访者 enquêteur 28:56

好像法国出版的针对中学生的一个教材。

Il semble que ce soit un manuel destiné aux collégiens, publié en France.

受访教师 enseignant enquêté 29:02

对的。

Oui, exactement.

采访者 enquêteur 29:04

教材你是怎么渠道获得的？因为这个书目前只在法国出版，好像国内还没有引进。

Comment as-tu obtenu ce manuel ? Parce que ce livre n'est actuellement publié qu'en France et il semble qu'il n'ait pas encore été importé en Chine.

受访教师 enseignant enquêté 29:10

没有，当时我们去法盟问他们的时候，他们就推荐给我们用这本教材，然后送了我们一本教材。

Non, lorsque nous avons demandé à l'Alliance Française, ils nous ont recommandé ce manuel et nous en ont offert un exemplaire.

采访者 enquêteur 29:21

这个教材学生如果去买的话还比较复杂，贵的很，它一本可能合人民币到 100 多。

Pour les élèves qui souhaitent acheter ce manuel, cela peut être compliqué et coûteux ; un exemplaire coûte environ plus de 100 RMB.

受访教师 enseignant enquêté 29:30

对于初中生，我选择了《中学生法语》这本教材，它是由中国专家编写的，但它并不完整，只有两册。当他们进入高中时，实际上在初中的最后一年，这两册教材已经不够用了。所以，我在课堂上使用了法国的《Adosphère》教材。我们也不让学生买，因为在国内也是不允许使用的，所以我一般把教材的内容，我自己把它就是利用一下你们的资源，然后做一些自己的学案，把它变成一些自己的材料。

Pour les collégiens, j’ai choisi le manuel Le français pour les ados, c’est un manuel rédigé par les spécialistes chinois, mais c’est incomplet, il n’y a que deux tomes. Quand ils sont entrés au lycée, en fait même pendant la dernière année du collège, ces deux tomes sont déjà insuffisants. J’ai donc utilisé le manuel français Adosphère dans ma classe. On ne leur demande pas de l’acheter, c’est interdit, du coup, j’ai imprimé ou transformé les ressources en fiche pédagogique de l’élève.

采访者 enquêteur 29:47

你就会比如说给他们做成 PPT，做成这种材料这样子的形式，这样子的话再展示给他们的话，比较相对来说方便，对，因为涉及到一个问题，当然我们小范围内的教学没有一般没有什么太大问题

Par exemple, tu crées des présentations PowerPoint et d'autres supports, ce qui les rend plus faciles à présenter. En effet, pour un enseignement en petit comité, cela ne pose généralement pas de problème.

采访者 enquêteur 31:30

你用这个教材它是几本，因为我这个教材我还真没有研究过，他是应该从 a1 应该出到了 B2 还是。

En ce qui concerne cette série de manuels, combien de tomes existe-t-il ? Je ne les ai pas vraiment étudiés ; je pense qu'ils vont de A1 à B2, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignant enquêté 31:08

好像 B1。

Il semble qu'il y a jusqu'à B1.

采访者 enquêteur 31:12

出到 B1，那就跟你好法语一样。

Ils vont donc jusqu'à B1, ce qui est similaire à "Le Nouveau Taxi".

采访者 enquêteur 31:43

你上课除了用这个教材以外，还有没有用到其他的资料？互联网上的或者是其他的渠道？

En dehors de ce manuel, utilises-tu d'autres ressources pour tes cours ? Sur Internet ou d'autres canaux ?

受访教师 enseignant enquêté 31:43

我主要就是用教材里面的一些话题然后练习，但我肯定也会参考一些其他的比如说如果 x 里面的内容，然后然后也会在互联网上搜一些资料。

Je me base principalement sur les sujets du manuel pour mes exercices, mais je fais aussi référence à d'autres contenus et je recherche des matériaux sur Internet.

采访者 enquêteur 33:00

除此之外的话，也就是说你也会借鉴到国内的一些教材。

En plus, tu te réfères aussi à certains manuels publiés en Chine.

受访教师 enseignant enquêté 33:02

对。

Oui.

采访者 enquêteur 33:51

你目前这三年来你教书的话，因为孩子他并不是以高考作为目的，那么你的话平常备课改作业，包括督促他们学习的压力大不大，工作压力大不大？

En ce qui concerne ton expérience d'enseignement au cours des trois dernières années, puisque tes élèves ne se préparent pas pour l'examen d'entrée à l'université, ressens-tu beaucoup de pression dans tes préparations de cours, la correction des devoirs ou dans l'encadrement de leurs études ?

受访教师 enseignant enquêté 34:22

我觉得还行。我不知道其他的工作压力怎么样。我不怕重复，我真正需要的是与教学方法相关的理论。我没有可以请教的人，只能自己寻找合适的方法并付诸实践，有时我会怀疑自己是否在用一种无效的方法教学，如果这种情况持续一辈子却没有取得成效怎么办。

Je pense que ça va. Je ne sais pas comment se passent les choses pour les autres. Je n’ai pas peur de la répétition, ce dont j’ai besoin, ce sont plutôt des théories liées aux méthodologies d’enseignement, je n’ai personne à qui je peux demander conseil, je cherche moi-même les méthodes adaptées et les mets en pratique… Parfois je me demande si j’enseigne avec une méthode inefficace, si cela va durer toute ma vie sans obtenir de résultats.

受访教师 enseignant enquêté 35:39

然后孩子的话，他像你刚才说的整体来说他们还是挺挺不错的，就愿意去学，然后积极性还可以。

Et comme tu l'as dit, les enfants, dans l'ensemble, sont assez bons, ils veulent apprendre et leur motivation est satisfaisante.

采访者 enquêteur 36:12

最后，我想围绕这节我听的课问几个问题。你这节课上有很多次需要解释一个法语单词的意思，我发现你尽量避免了直接翻译。

Enfin, j'aimerais poser quelques questions à propos de la leçon que j'ai observée. Durant cette leçon, il y a eu plusieurs moments où il était nécessaire d'expliquer la signification d'un mot en français, et j'ai remarqué que vous avez fait de votre mieux pour éviter la traduction directe.

受访教师 enseignant enquêté 37: 09

当我遇到在课堂上有学生不理解某个词的时候，我通常会用他们认识的词来重新表述。如果你问学生这个词是什么意思，他们往往会直接用中文翻译。所以我尽量鼓励他们用法语解释这个词。我自己有时也会忘了某一个词，这时我会用另一种方式向我的法国朋友描述，他们马上就能明白我的意思。

Quand je rencontre des élèves qui ne comprennent pas un mot en classe, je reformule généralement avec des termes qu'ils connaissent. Si vous demandez aux élèves ce que signifie ce mot, ils le traduiront souvent directement en

chinois. Cependant, j'essaie de les encourager à l'expliquer en français. Moi-même, il m'arrive d'oublier comment dire un mot, alors je le décris d’une autre manière à mes amis français, et ils comprennent tout de suite ce que je veux dire.

采访者 enquêteur 38 : 42

有时候您也会改变一下课堂的活动安排或者顺序吗？

Est-ce qu’il vous arrive parfois de modifier l'organisation ou l'ordre des activités en classe ?

受访教师 enseignant enquêté 39 : 05

当每天以例行的方式解释课文、语法和词汇时，学生们可能最终会失去热情。他们往往能提前猜到你接下来要讲的内容。不过，今天的主题是音乐，这是青少年特别喜欢的主题。所以，为了让课堂更加生动，并丰富他们的词汇，我们讨论了他们熟悉的法语歌手，并听了一首法语歌曲。

Quand on explique les textes, la grammaire et le vocabulaire de manière routinière tous les jours, les élèves peuvent finir par perdre leur enthousiasme. Ils finissent souvent par deviner à l'avance ce que vous allez aborder en cours. Mais aujourd'hui, le sujet est la musique, c’est un thème que les adolescents apprécient particulièrement. Alors, pour rendre le cours plus dynamique et enrichir leur vocabulaire, on va parler des chanteurs francophones qu'ils connaissent et écouter une chanson en français.

采访者 enquêteur 40 : 02

您怎样看待口语在课堂上的作用和地位？

Que pensez-vous du rôle et de l'importance de l'expression orale en classe ?

受访教师 enseignant enquêté 40 : 45

您也知道，中国的教育更加侧重于书写而不是口语。我们花费大量时间练习汉字的书写，因为它们很复杂，没有反复练习是无法掌握的。随着时间的推移，当我们学习一门西方语言时，我们保留了这种习惯，认为最好先写下来，纠正错误，然后再大声朗读。

Vous savez aussi que l’éducation en Chine est davantage axée sur l’écrit que sur l’oral. On passe beaucoup de temps à pratiquer l’écriture des caractères chinois, car ils sont complexes et on ne peut pas les maîtriser sans une pratique répétée. Avec le temps, quand on apprend une langue occidentale, on garde cette habitude et on pense que c’est mieux d’écrire d’abord, de corriger les erreurs, puis de lire à voix haute.

采访者 enquêteur 41 : 36

非常感谢您今天的分享。

Merci beaucoup pour votre partage aujourd'hui.

Entretien avec Diana

Date : le 12/03/2024

Durée : 56 min

采访者 enquêteur 00:09

不好意思打扰了，你们已经开学了吧？首先我想问一下您，在这个学校已经工作了几年了呢?

Désolé de vous déranger, vous avez déjà repris les cours, n’est-ce pas ? Tout d'abord, ma première question : depuis combien de temps travaillez-vous dans cette école ?

受访教师 enseignante enquêtée 00:44

5 年。

Depuis cinq ans.

采访者 enquêteur 00:45

5 年了，我记得好像上次聊天的时候，说是研究生毕业以后进的学校是吧？

Cinq ans. Je me souviens que, lors de notre dernière discussion, vous m’aviez dit que vous aviez commencé à enseigner ici juste après avoir obtenu votre diplôme de master, c’est bien ça ?

受访教师 enseignante enquêtée 00:54

对。

Oui.

采访者 enquêteur 00:55

当时是从大学开始接触法语的吗？还是更早？

Avez-vous commencé à apprendre le français à l’université ou avant ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:05

对，大学。

Oui, à l’université.

采访者 enquêteur 01:08

也就是说咱们都一样在本科的时候开始第一次接触法语。你之前在中学或者小学也是只学了英语吗？你之前有没有学过其他的语言？

Alors, comme moi, vous avez commencé le français à l’université. Au collège et au lycée, vous n’appreniez que l’anglais, c’est bien ça ? Aviez-vous étudié d’autres langues avant ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:19

没有。

Non.

采访者 enquêteur 01:23

英语也是用英语参加高考这样子的形式吗？对。你本科硕士都是在国内读的吗？还是你？

Et vous avez passé l'examen d'entrée à l’université avec l’anglais ? Votre licence et votre master, vous les avez faits en Chine ou ailleurs ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:37

本科国内。

Licence en Chine.

采访者 enquêteur 01:40

硕士在法国读的？应该是疫情前在法国读的吧?

Et votre master, vous l’avez fait en France, avant la pandémie ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:44

对。

Oui.

采访者 enquêteur 01:45

您当时本科毕业，然后直接申请去法国读书吗？

Après votre licence, vous avez postulé directement pour étudier en France ?

受访教师 enseignante enquêtée 02:01

我们是大四有交换，学校有交换项目。到那边之后交换一年，那一年其实就是在学法国文化，然后有语言课，然后有法国文化课。后面的话我自己就在法国直接申请了硕士，直接读的。

En quatrième année, j'ai participé à un programme d'échange universitaire pour un an en France. Pendant cette année, j'ai étudié la culture française, avec des cours de langue et de civilisation française. Ensuite, j'ai postulé directement pour un master en France.

采访者 enquêteur 02:21

像你申请的时候，读的专业应该是 FLE，我记得。

Pour votre master, vous avez choisi un programme en FLE, je crois.

受访教师 enseignante enquêtée 02:31

对。

Oui.

采访者 enquêteur 02:32

FLE 的话要求是语言水平到 C1 吗？

Pour le FLE, les exigences linguistiques demandaient-elles un niveau C1 ?

受访教师 enseignante enquêtée 02:40

巴黎的学校是 C1，然后外省的话我们有同学 B2 也申请上了。

Les écoles à Paris demandaient un niveau C1, mais en province, certains de mes camarades ont été admis avec un niveau B2.

采访者 enquêteur 02:48

对，他差不多这么多年都是这个标准。所以你当时在巴黎读的？

Oui, c'est à peu près la norme depuis quelques années. Donc, vous étiez à Paris pour vos études ?

受访教师 enseignante enquêtée 02:55

对。

Oui.

采访者 enquêteur 02:56

在硕士学习的过程中，因为咱们学的专业都一样是 FLE，那么在这当中有没有什么觉得收获最多的内容，现在回来以后你在国内应用得比较多的？

Pendant votre master en FLE, avez-vous acquis des connaissances que vous trouvez particulièrement utiles maintenant dans votre enseignement en Chine ?

受访教师 enseignante enquêtée 03:22

我觉得收获最多就是教学法的课程，因为他会教你怎么写教案，然后还有试讲。相当于是有一个小组任务，他会分小组，每周有同学去讲课，一起写教案、分析、修改，老师会给建议，告诉你让学生多说一点会更好。

Ce que j’ai trouvé le plus enrichissant, c’était le cours de didactique. On y apprend à rédiger des plans de cours, à faire des simulations d’enseignement. C’est un travail de groupe, où chaque semaine, des étudiants présentent leur cours, on rédige ensemble des plans, on analyse, on fait des ajustements, et le professeur donne des conseils pour améliorer la participation des élèves.

采访者 enquêteur 03:53

等于说你在之前没有教学的经历？

Donc, vous n'aviez pas d'expérience d'enseignement avant ?

受访教师 enseignante enquêtée 03:56

没有，所以这种课堂实践相结合的方式，对我来说帮助挺大的，类似于小的实习，每周有一个练习。FLE 专业一般都会要求有听课或者实习时间。

Non, donc cette méthode de pratique en classe m'a beaucoup aidé, c’était comme un stage hebdomadaire. En FLE, on demande généralement des heures d’observation ou de stage.

采访者 enquêteur 04:25

你当时有没有参加这方面的实习？

Avez-vous participé à ce genre de stage ?

受访教师 enseignante enquêtée 04:30

对，我在法国的一个中文学校实习，教中文和法语。那个学校缺中文老师，就让我兼职教中文，同时实习法语教学。学法语的是成年人，小孩子主要是华裔，学中文。

Oui, j'ai fait un stage dans une école chinoise en France, où j'enseignais le chinois et le français. L'école manquait de professeurs de chinois, alors j'ai donné des cours de chinois en parallèle avec mon stage d’enseignement du français. Les apprenants de français étaient des adultes, et pour le chinois, c'étaient principalement des enfants d'origine chinoise.

采访者 enquêteur 05:25

我们一般在法国本地找语言学校作为实习基地。你既教中国人中文又教法语，还能做个对比，母语是法语的人学中文，和母语是中文的人学法语，我觉得很有意思。

Nous avons souvent des écoles de langues locales en France pour nos stages. C'est intéressant que vous ayez enseigné le chinois aux francophones et le français aux enfants d'origine chinoise, ça permet de comparer l'apprentissage de ceux dont le français est la langue maternelle et de ceux dont le chinois est la langue maternelle.

采访者 enquêteur 05:56

具体说到教学法的实践应用上，学了这么多教学法，您现在在课堂中倾向于哪种？

En parlant de la mise en pratique de la didactique, avec toutes les méthodes que vous avez apprises, laquelle préférez-vous utiliser en classe aujourd'hui ?

…

Entretien interrompu pendant quelques minutes

采访者 Enquêteur 10:11

没关系，我们之前听过杜老师您的公开课，我发现您的教学方式非常独特。您刚才说不记得具体方法，但在那次公开课上您的教学方式确实引人注意。

Pas de souci. Nous avons déjà assisté à l'un de vos cours publics et j'ai remarqué que votre approche pédagogique était vraiment unique. Vous avez dit ne pas vous souvenir précisément des méthodes, mais elles étaient vraiment intéressantes dans ce cours.

受访教师 enseignante enquêtée 10:38

其实是非常……

C'était effectivement très...

采访者 enquêteur 10:40

非常超前的一个理念。

Une méthode vraiment avant-gardiste.

受访教师 enseignante enquêtée 10:43

情景教学。我觉得它是超前的吗？

L'enseignement par scénarios. Est-ce que c’est vraiment avant-gardiste ?

采访者 enquêteur 10:48

对比其他老师后，发现您的教学方式确实新颖，比如课堂上有很长的时间是让学生分组练习，让他们自己去表达。

En comparant avec les autres enseignants, j'ai trouvé votre méthode assez novatrice. Par exemple, une grande partie du cours est consacrée aux exercices en petits groupes, où les élèves prennent eux-mêmes la parole.

受访教师 enseignante enquêtée 11: 08

是的，情景教学的确是我喜欢的一种方式。因为初中教学不那么理论化，所以我会在教案里加上这些情景活动，但不一定都能想到。确实，我更喜欢情景教学。我希望学生不要只是待在课堂上，尽量让他们有更真实的体验感。但由于安全问题，国内不允许带学生到校外的实际场景中，所以我们只能在教室里布置一些场景，比如之前设置过购物的情境，把教室布置成商场或菜市场，这也是情景教学的一种。

En effet, l'enseignement par situations est une méthode que j'apprécie beaucoup. Je l'inclus souvent dans mes préparations de cours, même si, quand on me demande de l'expliquer, ça ne me vient pas tout de suite à l'esprit. Mais c'est vraiment une méthode que j'aime utiliser, car j'essaie de recréer un environnement réaliste. J'aimerais que les élèves ne se sentent pas enfermés dans la classe, qu'ils ne la considèrent pas simplement comme une salle de cours, mais qu'ils aient une expérience plus immersive. Toutefois, en Chine, il est difficile de sortir les élèves pour des raisons de sécurité, donc on ne peut pas vraiment les emmener dans des endroits réels. On doit rester en classe et, dans la mesure du possible, essayer de recréer ces lieux. Par exemple, j'ai déjà fait des simulations de shopping en transformant la classe en centre commercial ou en marché, ce qui permet de faire ce type d'enseignement en situation.

采访者 enquêteur 12:03

我的理解是，您把生活中的情境，比如法国的情境，通过视频、图片或道具引入教室。因为我们不能带学生出校，所以就利用这种想象的空间来营造场景。

Si je comprends bien, vous introduisez des scènes de la vie quotidienne, comme des situations en France, par le biais de vidéos, d'images ou d'accessoires, afin de créer un espace d'imagination en classe, car nous ne pouvons pas vraiment emmener les élèves hors de l’école.

采访者 enquêteur 12:32

把外部环境引入课堂。这是您课堂上经常使用的方法，对吗？

Vous introduisez l'environnement extérieur dans la salle de classe. C’est une méthode que vous utilisez souvent en classe, n’est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 12:39

是的。不过这种方法有一个弊端：能力强的学生可以受益，但能力弱的学生可能只是看热闹，觉得好玩，真正学到的内容较少。他们走来走去完成任务，觉得很有趣，但可能学习成效不高。所以要分层使用这种方法。

Oui, mais il y a un inconvénient : les élèves plus avancés en bénéficient, alors que ceux qui sont moins à l'aise risquent de simplement observer sans vraiment apprendre. Ils trouvent les activités amusantes, mais sans en retirer un contenu éducatif durable. C’est pourquoi il faut adapter cette méthode en fonction des niveaux des élèves.

采访者 enquêteur 13:05

也就是说，这些情境和任务虽然有趣，但可能更适合水平高的学生。

Donc, même si ces activités sont amusantes, elles conviennent peut-être mieux aux élèves de niveau avancé ?

受访教师 enseignante enquêtée 13:19

对，我们会为 A 层学生多用这种情景或游戏法教学。对于 B 层的学生，他们虽然会参与游戏，但在真正的练习环节上就不太会了。因此我们不常开展这种活动，而是让他们坐在座位上学习。

Oui, nous utilisons ces méthodes de simulation et de jeux pour les élèves du groupe A. Les élèves du groupe B participent au jeu, mais dès qu'il s'agit d'appliquer réellement ce qu'ils ont appris, ils sont moins performants. Nous limitons donc ce genre d'activités pour eux et favorisons l'apprentissage en position assise.

采访者 enquêteur 13:55

那么常规课堂上通常是什么样的？如果只是偶尔用情景法，平常是让孩子们坐在固定位置上吗？

À quoi ressemble un cours standard alors ? Si vous utilisez ces méthodes de simulation de temps en temps, les élèves sont-ils normalement assis à leur place ?

受访教师 enseignante enquêtée 14:22

我之前试过像工作坊那样的小组围坐，但效果一般。国外可能没有进度要求，而我们有，所以这类课堂形式在国内较难开展，反而有时会浪费时间。

J'ai essayé de les faire s'asseoir en groupe autour d'une table, comme dans un atelier, mais les résultats n'étaient pas concluants. À l'étranger, on n'a peut-être pas les mêmes exigences de progression, mais ici, nous avons un programme à suivre, ce qui rend cette organisation difficile et parfois inefficace.

采访者 enquêteur 14:48

您的意思是说，有教学进度要求吗？或者使用指定教材？

Quand vous parlez de progression, vous faites référence à un programme ou à un manuel imposé ?

受访教师 enseignante enquêtée 14:54

是的，学生在初三上学期要考 DELF A2。我们从初一开始教，进度紧张，初二下学期就要开始考试题和练习册。我们以前一周有 6 节课，可以做情景模拟复习。现在课时减少，上一学期只剩 3 节课，教学更多应试化。

Oui, en troisième. Nos élèves passent le DELF B1 ou A2 au bout de deux ans d'études, depuis le premier ou le deuxième semestre de la deuxième année du collège, ils commencent à préparer, on leur donne des cahiers d'exercices du DELF. Ainsi, on a un emploi du temps très chargé les deux premières années.

采访者 enquêteur 16:02

课时是随年级增加减少的吗？

La répartition des heures de cours diminue-t-elle en fonction des niveaux ?

受访教师 enseignant enquêtée 16:11

原来是随着年级递增而递减的：初一 6 节，初二 6 节，其中一节外教课，初三则减少到 4 或 5 节。不过后来学校不太重视法语教学，课时被大幅削减，初一降到 4 节，有时甚至 3 节，初二也是 3 节，初三 2 节，导致 A1 水平的学生都很少。最近学期有所恢复，初一 5 节，初二 4 节，初三 3 节。

En effet, au départ, le nombre d'heures diminuait à mesure que les élèves progressaient : 6 heures en sixième (avec un cours avec un enseignant étranger), 6 heures en cinquième (avec deux cours avec un enseignant étranger), et 4 ou 5 heures en troisième. Mais avec le manque d'intérêt de l'école pour le français, les heures ont été réduites : 4 heures en sixième, voire 3, puis 3 heures en cinquième et seulement 2 en troisième. Ce semestre, cela a été partiellement rétabli : 5 heures en sixième, 4 en cinquième et 3 en troisième.

采访者 enquêteur 17:09

咱们这个学校，因为在这之前的很多次活动中，包括一些 séminaire 都是作为一个典型推广的，那么咱们学校整个现在目前是怎么样一个发展模式，其实感觉还是挺多元化的一个发展模式，你能稍微介绍一下咱们学校这个情况是到底具体是怎么样子的？

Notre école a souvent été présentée comme un modèle exemplaire dans de nombreuses activités antérieures, y compris plusieurs séminaires. Alors, quel est exactement le modèle de développement actuel de l'école ? Cela semble assez diversifié. Pourriez-vous présenter plus en détail la situation actuelle de notre école et son modèle de développement ?

受访教师 enseignante enquêtée 17:26

我们其实应该算是北京范围内语种最多的一个学校，我们现在是有德西日法俄。高中还有韩语，所以是 6 个语种，但是就算语种，假如说别的学校跟我们一样的话，到我们学校肯定是小语种老师最多的，我分的一个语种基本上就有 3, 4 名老师，有些老师其实是挺多的了，因为别的学校我了解到的可能好像都是 1, 2 名差不多这样，或者说他们只开法语，然后可能法语会有 3 名老师，4 名老师。 我们相当于是语种比较全，然后团队比较大的一个学校，然后因为我们之前的确是很重视外语就是小语种，所以我们之前的课时是跟英语课时是一样的，就一周 6 节课。初中一年级的学生，每周有六节课，第二年也是如此，到了第三年，课程减少到四节或五节。一位母语教师负责口语教学。

Notre établissement propose l'éventail linguistique le plus complet. En plus de l'anglais, nous offrons des langues pour le Gaokao telles que le français, l'espagnol, l'allemand, le japonais et le russe. Nous avons même des cours optionnels de coréen, d'italien et de latin. Notre école compte certainement le plus grand nombre de professeurs de langues vivantes étrangères minoritaires, avec environ 3 à 4 enseignants pour chaque langue, ce qui est assez considérable. Dans d'autres établissements que je connais, ils ont généralement 1 ou 2 enseignants par langue, ou parfois ils n'offrent que le français avec 2 ou 3 professeurs. Cela s'explique par le fait que, par le passé, nous avons

vraiment mis l'accent sur les langues étrangères, en particulier l'enseignement combiné de l'anglais et des langues vivantes étrangères minoritaires. Ainsi, le nombre d'heures de cours de français était le même que celui de l'anglais, avec 6 heures de cours par semaine. On a 6 cours par semaine pour les collégiens de la première année, pareil pour la deuxième année, à partir de la troisième année, c'est réduit à 4 ou 5. Un professeur natif est chargé de la production orale. Notre école comporte le plus de langues étrangères à Pékin, l'équipe pédagogique dont les membres sont relativement plus nombreux, l'apprentissage de la langue vivante étrangère minoritaire est aussi important que celui de l'anglais.

受访教师 enseignante enquêtée 18:40

但是后面就是因为我们学校它现在转成公立了，之前其实是私立的，转成公立之后，它的发展就不能完全自己定了，根据教委的一些要求，它肯定是会对我们进行一个缩减的。

Mais, depuis que notre école est devenue publique, alors qu'elle était auparavant privée, elle ne peut plus décider entièrement de son développement de manière autonome. En réponse aux directives du bureau de l'éducation, nous avons dû réduire notre volume horaire.

受访教师 enseignante enquêtée 18:55

因为我们这个课他不参加中考，所以他就没有那么重视，但是现在我们学校又新上来一个新的校长，因为之前校长他退休了，但是现在校长他也是北北外的，因为我们是北外附属，对，然后他北外的校长来了之后，他就比较重视外语，就觉得我们特色还是要推广，所以就把我们课时又加回来。

Puisque ces cours ne sont pas inclus dans l'examen d'entrée au lycée, ils ne sont donc pas prioritaires. Cependant, récemment, un nouveau directeur est arrivé dans notre école, après le départ à la retraite de l'ancien directeur. Étant affiliée à l'Université des études étrangères de Pékin (BFSU), notre école accueille désormais un nouveau directeur de la BFSU. Il est particulièrement passionné par les langues étrangères et souhaite promouvoir notre spécialité, ce qui a permis de rétablir le volume horaire.

采访者 enquêteur 19:29

也就是说其实前两年可能就是课时一削减，可能老师心里就会有一点担忧，毕竟课时一少就会老师。

Donc, au cours des deux dernières années, la réduction du nombre d'heures de cours a pu susciter certaines inquiétudes parmi les enseignants, non ? Moins d'heures signifie moins de...

受访教师 enseignante enquêtée 19:40

心里是一个方面，学生他就不重视了，所有的课就很难往后推，导致我们这次初三的考级的学生就报名的很少。

Il y a cet aspect d'inquiétude, mais surtout le fait que les élèves ne prennent plus les cours aussi au sérieux. Du coup, tous les cours sont difficiles à avancer, et très peu d'élèves en dernière année se sont inscrits aux examens de langue cette année.

受访教师 enseignante enquêtée 20:00

本来我们法语报名就很贵，A1 就要 1500，A2 也是 1500，很多人就觉得我为什么要去考个 A1，然后有的同学他甚至觉得我 a2 我都不想考，我到时候再直接考 b1, b2，我为什么要花这 1500 块钱

L'inscription pour le français est déjà assez coûteuse : 1500 yuans pour le niveau A1 et autant pour le niveau A2. Beaucoup se demandent pourquoi ils devraient passer l'examen A1. Certains bons élèves estiment même qu'ils n'ont pas besoin de passer l'A2, préférant s'attaquer directement au B1 ou au B2, et ainsi économiser ces 1500 yuans.

采访者 enquêteur 20:16

因为这个价格确实它提上来了以后，这么多年一直随着汇率各方面它每年会有一些调整，但是整体来说是逐年在升高的这个标准。

En effet, les prix ont effectivement augmenté, et avec les fluctuations des taux de change, il y a chaque année des ajustements, et les coûts montent régulièrement.

受访教师 enseignante enquêtée 21:28

有一部分孩子不参加中考，他们可能没有北京的户籍，有的是家长没有工作居住证，孩子便没有办法参加中考，这种情况有些家长会选择直接把孩子送出国，他们很多是要去加拿大，在加拿大的话，如果会法语的话就会比较容易。出国，尤其是去加拿大，这是一个主要目的。另外一个是我们学校的小学升上初中的学生，他们在小学阶段就接触了多门外语，家长觉得既然已经学了几年了，初中还是最好继续学下去，可能孩子也学的不错，也很喜欢。他们选择继续上我们的初中，因为外面其他学校的话，可能一周也只有一节课，只是当选修课，就开一节或者两节，课时量很少，可能在我们学校会更好一些，我们更重视多门外语的教学。我们也有一些学生还会继续上我们的高中，他们其实是有北京户口的，但是他们以后想去法国读书，他在初中阶段考了 DELF A2 或者 B1，在高中阶段如果考到 B2，就可以毕业以后直接去法国读本科或者先在法国的语言预科学校准备一年，有的家长是这样打算的。

Il y a certains élèves qui ne passent pas l'examen d'entrée au lycée car ils n'ont pas de résidence permanente à Pékin ou leurs parents n'ont pas de permis de résidence pour le travail, ce qui les empêche de passer cet examen. Dans ces cas-là, certains parents choisissent de les envoyer directement à l'étranger, souvent au Canada, où le français facilite le processus d’intégration. D’autres parents dont les enfants ont déjà commencé l’apprentissage de plusieurs langues à l’école primaire préfèrent que leurs enfants continuent dans ce sens au collège, surtout s’ils montrent un intérêt et de bonnes aptitudes. Ces familles pensent qu'il est plus judicieux que leurs enfants poursuivent dans notre collège, où le programme en langues étrangères est plus complet. Certains élèves ayant le statut de résident pékinois envisagent aussi des études en France. Ils préparent le DELF (A2 ou B1 au collège) et visent le niveau B2 au lycée, ce qui leur permettrait d'entrer directement à l'université en France ou de passer par une année de préparation en langue.

采访者 enquêteur 22:51

像这些家长会不会有一些打算？因为毕竟他是北京户口，他可以参加中考，那么他参加中考又学了一门语言，其实又不用去参加中考，就是中考没有了这个语言，那么他会不会担心说学了语言会影响到他孩子可能其他的科目的时间会影响到中考的成绩之类的？

Certains de ces parents pourraient-ils craindre que l’apprentissage d’une langue supplémentaire prenne du temps sur d'autres matières, et que cela ait un impact sur les résultats de leurs enfants aux examens d'entrée au lycée ?

受访教师 enseignante enquêtée 23:16

有的家长会担心自己的孩子在中学阶段多学一门外语，压力会太大，承受不了，可能就选择让孩子放弃不学了，但对于那些喜欢外语，本身成绩很好的学生来说，多学一门外语，对其他科目的学习影响不是很大。我有个学生他甚至说，上法语课是他紧张的课业当中唯一可以放松的事情，他可能比较喜欢法语，他在学的时候就会觉得很享受，因为他没有考试的压力，然后他又喜欢这个东西，所以整个人就很放松。

Certains parents craignent que leurs enfants ne puissent pas supporter la pression d'apprendre une langue étrangère supplémentaire au secondaire et préfèrent donc leur faire abandonner cette langue. Mais pour les élèves qui aiment les langues étrangères et qui ont déjà de bons résultats scolaires, apprendre une langue étrangère de plus n'affecte pas beaucoup leur apprentissage des autres matières. J'ai un élève qui m'a même dit que le cours de français était la seule chose qui le détendait dans son emploi du temps chargé. Il aime probablement le français et se sent très à l'aise pendant les cours parce qu'il n'a pas la pression des examens et qu'il aime cette matière. Donc, il se sent vraiment détendu.

采访者 enquêteur 23:54

咱们其实北京的中考我不太了解它的难度，它的会淘汰一半的学生吗？进到高中难度是很大吗？还是相对来说其实没有那么难？

En ce qui concerne l’examen d’entrée au lycée à Pékin, je ne connais pas vraiment son niveau de difficulté. Est-ce qu’il élimine vraiment la moitié des élèves ? Est-il difficile d’accéder au lycée, ou est-ce que c’est relativement faisable ?

受访教师 enseignante enquêtée 24:08

也不是很大，除非真的就是不怎么学习，是上课不听讲的那种，可能会去职高，但正常如果你正常学习的话其实都是可以的。

Les élèves à Pékin ressentent généralement moins de pression, à moins qu'ils ne soient vraiment pas sérieux dans leurs études, comme ceux qui ne prêtent pas attention en classe. Dans ce cas, ils pourraient ne pas réussir à entrer à l'université. Mais pour ceux qui étudient normalement, il est tout à fait possible d'y parvenir sans trop de difficultés

采访者 enquêteur 24:18

对，因为我了解到情况，确实如果说是北京户口，因为北京的有一些很多的政策优惠，孩子其实上大学没有那么比其他的外省的孩子要轻松很多，所以是不是这种。

D'accord, d'après ce que j'ai entendu, les enfants ayant une résidence pékinoise bénéficient de nombreux avantages en termes de politique éducative. Accéder à l'université serait plus simple qu'en d'autres provinces. Est-ce exact ?

受访教师 enseignante enquêtée 24:34

海淀稍微卷一些。

Oui, mais c'est un peu plus compétitif dans le district de Haidian.

采访者 enquêteur 24:38

看来竞争也分区。

Les niveaux de compétition peuvent varier selon les districts.

受访教师 enseignante enquêtée 24:42

我们现在高中开了俄语和日语，开了高考班，也是今年刚刚做试点，想试一下，然后也是不知道后续什么情况，因为现在也不知道会不会有从学生报。

Nous avons récemment lancé des classes préparatoires en russe et en japonais au lycée. C'est une initiative pilote de cette année pour voir comment cela se déroule, et il est encore difficile de savoir si elle suscitera beaucoup d'inscriptions parmi les élèves.

受访教师 enseignante enquêtée 25:03

有的学生他真的是英语，可能就是觉得自己救不过来，所以他就是想说我要不要尝试一个其他的语种，试一试，然后日语有可能比较接近中文，但是我不太了解。有的学生会觉得如果在高考中能在小语种上多得个 10 分，对他们来说其实都是不错的结果，所以他们想做些尝试。但目前还不确定最终有多少人会报名。

Certains élèves trouvent qu'ils n'arrivent vraiment pas à améliorer leur niveau en anglais, alors ils se demandent s'ils ne devraient pas essayer une autre langue, peut-être le japonais, qui est sans doute plus proche du chinois – bien que je ne sois pas très informée à ce sujet. Pour eux, même obtenir 10 points de plus en choisissant une langue étrangère rare serait un bon résultat, ce qui les encourage à essayer, même si nous ne savons pas encore combien d'élèves s'inscriront finalement.

采访者 enquêteur 25:34

咱们的法语有没有在高中阶段才开设？

Est-ce que nous proposons des cours de français à partir du lycée ?

受访教师 enseignante enquêtée 25:41

不太敢，这的确是有，目前我们西语法语和德语也在组内讨论过这个事情，就说要不要开，但其实领导也知道说法语高考，我们这几个语种高考起来没有英语好拿分，是因为因为咱们的群里面一高考完之后大家都在吐槽，很难或者怎么样，对，所以这个还不太敢。

Honnêtement, nous n’osons pas trop le faire pour le moment. Nous avons discuté de l’opportunité de proposer des cours d'espagnol, de français et d'allemand, mais la direction est consciente que l'examen de fin d’études dans ces langues est plus difficile que l’anglais pour obtenir de bonnes notes. Nous voyons souvent des élèves se plaindre après les épreuves, car c'est assez difficile. Donc, pour le moment, nous ne nous aventurons pas dans cette voie.

采访者 enquêteur 26:09

对。因为我在调研其他学校的时候也发现非常好的学校，他们也说他们的孩子其实学了法语，参加高考并没有太大的优势。

Effectivement. D’après mes recherches dans d’autres écoles réputées, même leurs élèves ne retirent pas un grand avantage à choisir le français pour l'examen d'entrée à l'université.

采访者 enquêteur 27:36

直升指的就是没有标准，也没有就是说你只要是本校的初中生，你想上高中。

En ce qui concerne la montée automatique, cela signifie qu'il n’y a pas vraiment de norme fixe, tant que l’élève est en provenance de notre collège, il peut rejoindre notre lycée, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 27:43

它也有分数。

Il y a quand même un minimum de points requis.

采访者 enquêteur 27:46

分数线高不高，如果按北京的比例来说。

Le seuil de points est-il élevé, en comparaison aux autres établissements de Pékin ?

受访教师 enseignante enquêtée 27:51

其实我不是很了解高中，因为我们是分开的，对。

Honnêtement, je ne suis pas très informée à ce sujet car nos sections sont bien distinctes.

采访者 enquêteur 28:08

我们的比如说学得特别好，他会选择其他学校的高中部吗？

Nos élèves les plus performants choisiraient-ils un autre lycée ?

受访教师 enseignante enquêtée 28:17

我们初中学习比较好的就考到什么北大附、人大附，然后十一学校这种。

Les meilleurs élèves de notre collège rejoignent souvent des lycées renommés comme le lycée affilié à l'Université de Pékin, celui de l'Université du Peuple ou encore l’école n°11.

采访者 enquêteur 29:03

哪怕初中非常好，但是到高中的话，因为还有更好的高中，所以很难。刚才您说的咱们学校这两年经过一个在改制，从私立变成公立是吧？现在是已经变成公立了吗？

Même si le niveau de notre collège est excellent, il est difficile de retenir les élèves dans notre lycée, car ils préfèrent souvent d'autres établissements. Vous mentionniez que notre école est passée de privée à publique ces deux dernières années. Est-ce effectif ?

受访教师 enseignante enquêtée 29:31

最开始刚改的时候，我们课不是削减了一半，所以我的收入就削减了一半，因为我们是有课时的费用的。

Au début de la transition, le nombre de cours a été réduit de moitié, donc mes revenus ont aussi été divisés par deux car ma rémunération dépend du nombre d’heures d’enseignement.

采访者 enquêteur 30:18

然后你们的这个是变成公立了以后会给你们有一个编制吗？还是？是一个。

Avec cette transformation en établissement public, avez-vous accès à un statut officiel ?

受访教师 enseignante enquêtée 30:26

现在北京户籍的教师一般都可以申请编制，但非北京户籍的教师目前还没有这种政策。

Pour les enseignants ayant une résidence pékinoise, il est possible d'obtenir un statut officiel, mais pour ceux qui ne sont pas résidents, il n’y a pas encore de politique en ce sens.

受访教师 enseignante enquêtée 32:09

您是北京当地的吗？还是？

Êtes-vous originaire de Pékin ou pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 32:12

我不是。

Non, je ne le suis pas.

采访者 enquêteur 32:13

您就是这个政策的受害者了吗？难道这样说？

Est-ce que l'on peut dire que vous êtes une victime de cette politique ?

受访教师 enseignante enquêtée 32:18

也不算。

Pas vraiment.

采访者 enquêteur 32:24

就是说您之前入职的时候是私立学校的跟您签的合同，然后现在变成公立了以后，但是因为还等于说是一个合同是吧？几年一签这样子。

Vous avez été recrutée par une école privée avec un contrat, et maintenant que l’école est devenue publique, cela signifie que vous restez sous le même contrat, n'est-ce pas ? Vous signez pour quelques années, c’est ça ?

受访教师 enseignante enquêtée 32:48

即使是高级你没有户口也不行，北京就是户口卡的特别死。

Même en ayant un poste élevé, sans le statut de résident à Pékin, c'est impossible. Ils sont très stricts concernant les quotas.

采访者 enquêteur 32:52

首先是户口，其次才是其他对。

Le statut de résident est prioritaire, puis viennent les autres critères, n’est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 32:55

你必须得有户口，同时你再满足其他要求，或者说你或者我们现在只要有户口就可以了，但是可能是又申请到了一些名额。

Vous devez avoir un statut de résident, puis remplir d'autres conditions. Actuellement, il semble qu'avoir un statut de résident suffise, mais cela peut dépendre des quotas.

采访者 enquêteur 33:04

但是这个户口现在目前获取的渠道就是买房子，还有不是。

Mais les voies d’obtention de ce statut sont principalement l’achat d’un bien immobilier, n’est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 33:10

应届生，你找到一个可以落户的单位。

Pour les nouveaux diplômés, il faut trouver un emploi dans une entreprise qui peut vous aider à obtenir ce statut.

采访者 enquêteur 33:13

没有办法落户的单位就没办法。

Si vous n’êtes pas dans une entreprise qui peut offrir cette possibilité, c’est impossible.

采访者 enquêteur 33:20

对，但是像咱们学校就没有办法落户，是这个意思吗？

Donc, notre école ne permet pas d'obtenir ce statut, c'est bien ça ?

受访教师 enseignante enquêtée 33:20

但现在是公立，他应该就是可以了，因为我们之前是可以的。

Cependant, maintenant que nous sommes publics, cela devrait être possible, car cela l'était auparavant.

受访教师 enseignante enquêtée 33:51

就是说这个名额其实也不是学是别人是教委，比如说给学校的。

Donc ces quotas ne sont pas attribués par l'école elle-même, mais par le bureau de l'éducation, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 33:57

对，不是学校的。

Exactement, ce n'est pas à l'école de décider.

采访者 enquêteur 33:59

也就是说私立学校其实之前也可以是吧？可以。

Donc, avant la transformation, les écoles privées pouvaient aussi le faire, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 34:24

对我们后面就没有了，就没再给我们了，我他后面的那几批。

Oui, depuis la transformation, nous n'avons plus eu cette possibilité. Les nouveaux arrivants n'ont plus eu accès à ces quotas.

采访者 enquêteur 34:29

年轻老师就成了一个对年轻老师是这样的，经常会处在改革的前锋，因为很多改革它不触。

Cela signifie que les jeunes enseignants sont souvent en première ligne des réformes. Beaucoup de ces changements ne touchent pas ceux qui sont déjà en place.

受访教师 enseignante enquêtée 35:08

大学北京这边好像就是签合同制，然后你还得有晋升的，你几年你必须得达到什么，对，反正每年都在变。

Il semblerait que dans les universités de Pékin, il y ait un système de contrat, et vous devez également respecter certains critères de promotion. Les exigences changent chaque année.

采访者 enquêteur 35:18

对非升即走。咱们这一个班大概多少人？

Oui, sinon, vous êtes obligé de partir. Combien d'élèves y a-t-il dans une classe ici ?

受访教师 enseignante enquêtée 38:44

三十四，五。

Trente-quatre ou trente-cinq.

采访者 enquêteur 38:48

那人数还是蛮可观的。30 多个人。它会随初一初二到初三是会有递减吗？会有学生中途就会。

C'est un nombre assez conséquent, avec plus de 30 élèves. Y a-t-il une diminution des effectifs de la première à la troisième année ? Est-ce que des élèves partent en cours d'année ?

受访教师 enseignante enquêtée 39:00

就像我说之前我们是私立的时候其实显得更严重，因为私立的很多学家长都是要出国的，他来这就是为了多学一个语言加上服务好，然后他初二或者初二下走了就出国了，现在变成公立的话会稍微其实变成公立，刚变成没两年，一一年刚面了一年，所以目前看不出来，还不知道这新一批公立学校上来的一个初一，得等到他们初二下才能看出来，大概。

Comme je l'ai mentionné, c'était plus marqué quand nous étions une école privée. De nombreux parents souhaitaient envoyer leurs enfants à l'étranger, donc ils venaient ici pour apprendre une langue supplémentaire, et souvent, ils partaient à la fin de la première année ou durant la deuxième. Maintenant que nous sommes devenus publics, cela a légèrement changé, mais cela fait à peine deux ans que nous avons changé de statut. Nous ne pouvons pas encore tirer de conclusions. Nous devrons attendre que les nouveaux élèves de première année passent en deuxième pour évaluer la situation.

采访者 enquêteur 39:33

咱们的学生构成是不是就会有受影响之前的话，因为比如说你说的服务好，然后可能也没有什么户籍的要求上中学，他也没有什么。

La composition de nos élèves a-t-elle été affectée par ce changement ? Avant, par exemple, il n'y avait pas de critères d'inscription stricts liés au statut de résident.

受访教师 enseignante enquêtée 39:45

是之前的学生的生源会很好，因为它是相当于它没有不是说划片去分，我们也是有选拔的笔试，也会去摸底他们的英语成绩，如果英语不好的话，他是没有资格选复语的，就直接让他去英语班，然后如果英语好的话，他才会把你就说你想选学哪个语种你就才可以来学，所以这样的话也保证我们小语种的教学质量。

Oui, la qualité des élèves avant le changement était meilleure. Il n'y avait pas de répartition géographique stricte. Nous avions un système de sélection par examen écrit, et nous évaluions également leurs compétences en anglais. Si un élève avait un mauvais niveau en anglais, il ne pouvait pas choisir une langue secondaire, il était donc dirigé vers le cours d'anglais. Seuls ceux qui avaient un bon niveau en anglais pouvaient choisir d'autres langues, ce qui garantissait la qualité de notre enseignement en langues moins courantes.

受访教师 enseignante enquêtée 40:30

现在的目前状况一届比一届差，就是去年我们的初一上来的就很差，然后今年上来的就更差。

Cependant, la situation se dégrade d'année en année. Les élèves qui sont arrivés en première année l'année dernière étaient déjà moins bons, et ceux qui sont arrivés cette année le sont encore plus.

采访者 enquêteur 40:30

是不是因为划片了，就等于说咱们学校是没有办法在北京市其他去招学生的，或者说也不能招那些，比如说没有北京户口的，是这样子吗?

Est-ce parce que vous êtes maintenant soumis à des quotas ? Cela signifie que notre école ne peut pas recruter des élèves d'autres régions de Pékin, ni des élèves sans le statut de résident de Pékin, c'est bien ça ?

受访教师 enseignante enquêtée 40:52

就是因为说好像学位不够，就把我们划到了划进公立的，就分摊周边的学位，对。

Il semblerait qu'il y ait un manque de places, ce qui a conduit à ce que nous soyons intégrés dans le système public pour partager les ressources avec les écoles environnantes.

采访者 enquêteur 40:59

因为确实需求量可能在这放着，虽然说可能学生是招得到的，但是招生的方法就变了，或者说招生的生源，就是我们学生以前可能比较多元化，家庭可能有些虽然说没有北京户口，但是可能也在北京算是非

常收入各方面，对，他能很早就能有资源和能力把孩子送到加拿大。送到其他国家去学，那么他本身是有这个想法的，但这些孩子现在等于说其实是流失到其他学校的，是这个意思吗？

Il y a clairement une demande, et bien que nous puissions attirer des élèves, les méthodes de recrutement ont changé. Auparavant, notre base d'élèves était plus diversifiée. Même si certaines familles n'avaient pas le statut de résident de Pékin, elles avaient les moyens d'envoyer leurs enfants à l'étranger pour étudier. Ce type de famille, qui avait ces ambitions pour ses enfants, semble maintenant se diriger vers d'autres écoles.

受访教师 enseignante enquêtée 41:33

它会变少，然后我们现在希望能留住更多的小学孩子直升上来的，因为直升上来的质量会比划片分过来的学生的质量好，还是会稍微好一些。

C'est exact, il y a donc une baisse. Nous espérons maintenant pouvoir conserver davantage d'élèves issus des écoles élémentaires pour qu'ils passent directement au collège, car leur qualité sera supérieure à celle des élèves qui sont affectés par quota.

受访教师 enseignante enquêtée 41:46

但是留的会越来越少了。很多学生因为人家优秀，人家也想上更好的初中，他们可能会考出去。

Cependant, de moins en moins d'élèves restent. Beaucoup d'entre eux, étant performants, souhaitent aller dans de meilleures écoles secondaires et passent des examens pour cela.

采访者 enquêteur 42:10

小学是公立还是私立的也是公立的，一变成公立，那就是按公立的所谓的排名。那么虽然说没有明令禁止是不能排，但是家长他肯定会有一把秤，如果说我是片区里面有更好的初中，或者说小学，我肯定就不选咱们学校，那么就没有这个优势了。

Les écoles élémentaires sont publiques. Une fois qu'elles deviennent publiques, elles sont soumises à un classement. Même s'il n'y a pas de classement officiel, les parents établiront leurs propres critères. S'il y a une meilleure école dans la zone, ils choisiront cette école, ce qui nous enlève cet avantage.

受访教师 enseignante enquêtée 42:49

对有影响，但是也有我现在新初一就是公立上来的，也有要出国，但他也是小六上来的，从小学就在我们学校跟我学的，然后他直接直升到了初中，然后跟他家长聊过，他们都是初二初三可能就要走了，就不在这边，他有户籍他也不想中考。

Oui, cela a un impact. Cependant, il y a des élèves de la nouvelle première année qui sont des élèves publics, et certains d'entre eux envisagent d'aller à l'étranger. Ils sont restés ici depuis l'école primaire et ont directement intégré le collège. En discutant avec leurs parents, j'ai appris qu'ils prévoyaient de partir en seconde ou en troisième, car même s'ils ont un statut de résident, ils ne veulent pas passer l'examen d'entrée au lycée.

采访者 enquêteur 43:40

观摩您的课堂的时候，好像学生使用的是 Le Nouveau Taxi 这本教材吧？这本教材满足您的教学需求吗？

En observant votre classe, il me semble que les élèves utilisent le manuel Le Nouveau Taxi, n'est-ce pas ? Ce manuel répond-il à vos besoins pédagogiques ?

受访教师 enseignante enquêtée 44:19

当我使用《你好法语》这本教材进行教学时，我发现这本教材对于初中生来说真的太厚重了，特别是在学校减少了课时的情况下，这种感觉更加明显。这本教材并不是为初中生设计的，而是为学习法语的成年人准备的。实际上，书中提供的词汇非常丰富，这使得它更适合大学生或成年人。对于初中生来说，这本书内容过于密集。例如，从六年级到九年级，他们只有时间完成书中的 A1 级别。在这段时间内，他们没有机会更换教材，这导致学生感到一定的挫折感。他们看到在其他学科或其他语言的学习中，有第一册和第二册，并且每个学期都会换一本新教材。学生们非常重视"新书"这个概念。

Quand j'enseigne avec Le Nouveau Taxi, je trouve que ce manuel est vraiment trop volumineux pour les collégiens, surtout lorsque l'école a réduit le nombre d'heures de cours, ce qui rend cette impression encore plus évidente. Ce manuel n'est pas conçu pour des collégiens, mais pour des adultes apprenant le français. En effet, le vocabulaire proposé dans les listes est très riche, ce qui le rend plus adapté aux étudiants universitaires ou aux adultes. Pour des élèves de collège, il est beaucoup trop dense. Par exemple, de la sixième à la troisième, ils n’ont le temps de terminer que le niveau A1 du livre. Durant cette période, ils n'ont pas la possibilité de changer de manuel, ce qui fait que les élèves ressentent une certaine frustration. Ils voient que dans d'autres matières ou pour d'autres langues, il y a un premier, un deuxième tome, et qu'à chaque semestre, ils passent à un nouveau manuel. Les élèves attachent beaucoup d'importance au concept de "nouveau livre".

采访者 enquêteur 46:25

在这节课上，我也发现您用了很多这本教材的内容，比如电影的海报，还有那个听力练习。

Dans ce cours, j'ai aussi remarqué que vous avez utilisé beaucoup de contenus de ce manuel, comme l'affiche du film et cet exercice d'écoute.

受访教师 enseignante enquêtée 47:09

课程内容确实来自于这本教材，图像来自电影《玫瑰人生》中的一幕。我认为这个听力理解练习非常有效，因为它既能培养学生的观察能力，又能评估他们对法语介词的掌握。我试着通过提问让他们思考，启发他们为自己的答案提供相关的依据。

Cette partie du cours est tirée du manuel Le Nouveau Taxi A1, et l'image provient d'une scène du film La Môme. Je trouve que cet exercice de compréhension orale est vraiment efficace, car il développe les capacités d'observation des élèves tout en évaluant leur maîtrise des prépositions en français. J'essaie de les faire réfléchir en posant des questions pour les aider à justifier leurs réponses.

采访者 enquêteur 48 : 55

还有就是我发现您很喜欢不断重复，这样的策略是出于什么作用呢？

De plus, j'ai remarqué que vous aimez beaucoup répéter. Quel est l'objectif de cette stratégie ?

受访教师 enseignante enquêtée 49:13

在观看回放时，我自己也惊讶于在课堂上我是多么喜欢不断重复。有时候，我这样做是因为我担心学生没有听到；有时则是为了表达我对他们回答的赞赏和认可。还有时候，这只是为了给他们更多时间来回答问题，以避免课堂上出现无人发言的尴尬时刻。

En regardant le replay, j'étais moi-même surprise de voir à quel point j'aime répéter constamment pendant mes cours. Parfois, je le fais parce que j'ai peur que les élèves n'aient pas entendu, parfois c'est pour montrer mon appréciation et mon approbation de leurs réponses. D'autres fois, c'est simplement pour leur donner plus de temps pour répondre aux questions, afin d'éviter les moments gênants où personne ne parle en classe.

采访者 enquêteur 50 : 12

最后一个问题，我很好奇的一点是您在这节课上也用了很多不在教材出现的材料，比如介绍那些中国的历史人物。这样安排是什么原因呢？

Dernière question, je suis curieux de savoir pourquoi vous avez utilisé beaucoup de matériaux qui ne figurent pas dans le manuel, comme la présentation de certaines figures historiques chinoises.

受访教师 enseignante enquêtée 50 : 46

这部分内容不在教材中，因为它面向所有非法语国家的学习者。虽然在中国使用了很多年，但它并不是专门为中国学生设计的。因此，除了教材中介绍的法国电影明星和歌手外，我还增加了一些在中国广为人知的历史人物。这些人对中国历史都产生了积极的影响，学生们在中文和历史课上学习过他们的作品或了解过他们的英雄事迹。为什么要在法语课程中加入中国历史人物？一方面，相对于法国名人，学生们对自己国家历史上的人物更为熟悉。这项活动主要旨在让他们在使用自己熟悉的材料时，练习用法语描述一个人。另一方面，学习用外语讲述中国故事是教育部近年来提倡和鼓励的目标。作为一线教师，我们也被鼓励采用这种方法，帮助学生掌握外语，同时增强他们的民族自信心。

Cette partie du contenu n'est pas disponible dans le manuel, car Le Nouveau Taxi que nous utilisons s'adresse à tous les non-francophones. Bien qu'il soit utilisé en Chine depuis de nombreuses années, il n'est pas spécifiquement conçu pour les élèves chinois. Donc, en plus des stars de cinéma et des chanteurs français présentés dans le manuel, j'ai ajouté quelques personnalités chinoises bien connues en Chine. Ces personnes ont toutes eu un impact positif sur l'histoire de la Chine, et les élèves ont étudié leurs œuvres ou appris leurs exploits héroïques dans leurs cours de chinois et d'histoire. Pourquoi ajouter des figures historiques chinoises dans le cours de français? D'une part, par rapport aux célébrités françaises, les élèves sont plus familiers avec les personnalités de leur propre histoire nationale. Cette activité vise principalement à les amener à s'exercer à décrire une personne en français en utilisant

du matériel qu'ils connaissent bien. D'autre part, apprendre à raconter des histoires chinoises en langue étrangère en classe de langue est un objectif que le ministère de l'Éducation promeut et encourage depuis plusieurs années. En tant qu'enseignants de première ligne, nous sommes également encouragés à utiliser cette méthode pour aider les élèves à maîtriser les langues étrangères tout en renforçant leur confiance nationale.

受访教师 enseignante enquêtée 55 : 06

学生们只有 A1 级的水平，他们的表达能力有限。因此，这项活动的目的是让他们介绍海报上的人物：他们的外貌、导演是谁、主要角色是谁，以及他们的性格。他们已经相当了解这些历史人物，而海报上包含了许多中文元素。四到五人的小组可以利用这些信息准备一个报告，这对他们来说是可以做到的。在回顾这节课时，我注意到主要问题是：在小组讨论中，他们把所有内容都写成了文本，而在展示时，这听起来像是在朗读一篇文章。这是我在课后需要思考和改进的一个方面。

Les élèves n’ont qu’un niveau A1 et leurs capacités d'expression sont limitées. Donc, l’objectif de cette activité est de les amener à présenter les personnages sur les affiches : leur apparence, qui est le réalisateur, qui sont les protagonistes, et quel est leur caractère. Ils connaissent déjà assez bien ces personnages historiques et les affiches contiennent de nombreux éléments en chinois. Un groupe de quatre ou cinq personnes peut utiliser ces informations pour préparer un exposé, ce qui reste à leur portée. En revoyant cette leçon, je remarque le principal problème : pendant les discussions en groupe, ils ont tout écrit en texte, et lors de la présentation, cela ressemblait à une lecture d’un article. C’est un aspect sur lequel je devrais réfléchir et m'améliorer après la leçon.

采访者 enquêteur 56 : 10

我的问题问完了，谢谢您今天接受了近一个小时的采访。

J'ai terminé mes questions, merci d'avoir accepté cette interview d'environ une heure aujourd'hui.

Entretien avec Zoé

Date : le 02/02/2024

Durée : 35 min

采访者 enquêteur 00:16

不好意思，打扰了。现最近是放假了吗？

Excusez-moi de vous déranger. Est-ce que c’est les vacances en ce moment ?

受访教师 enseignante enquêtée 00:27

还没放假。

Pas encore.

采访者 enquêteur 00:27

为什么还没有？是因为高三吗？

Pourquoi pas encore ? Est-ce que c’est à cause des classes de terminale ?

受访教师 enseignante enquêtée 00:34

对，今年带高三，所以我们放假晚。

Oui, cette année je suis avec les terminales, donc nous n’avons pas encore de vacances.

采访者 enquêteur 00:37

我们认识很多年，您是从哪一年开始工作的？

On se connaît depuis de nombreuses années maintenant, vous avez commencé à travailler en quelle année déjà ?

受访教师 enseignante enquêtée 00:53

我 10 年。

En 2010, oui.

采访者 enquêteur 01:11

我当时我们去你们学校取经的时候，当时有三位老师好像我印象中，应该都还在吧，申老师我记得。

Je me souviens que quand nous sommes venus dans votre école pour échanger nos expériences, il y avait trois enseignants, et je me rappelle que Mme Shen était là aussi. Ils sont toujours dans l’école, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:25

都在。

Oui, ils sont toujours là.

采访者 enquêteur 01:26

我这个采访其实是因为我现在做的博士论文研究是关于中学的法语教学，因为咱们这个学校也比较有名，在法语教学这一块也有挺长的时间了。你知道你们学校是从什么时候开始有法语教学的吗？我看好像开这个班，05 06 年的其实已经很早了，也就是说你去你来学校的时候，其实已经开了有几年了。

En fait, cette interview fait partie de ma thèse de doctorat sur l'enseignement du français au niveau secondaire. Je me disais que cette école est bien réputée pour son enseignement en français, et cela fait longtemps que vous avez des cours de français, n'est-ce pas ? Savez-vous depuis quand cette école propose l'enseignement du français ? Je pense que les premiers cours ont commencé en 2005 ou 2006. Donc, lorsque vous êtes arrivée dans l'école, cela faisait déjà quelques années, environ quatre ans, que les cours existaient.

受访教师 enseignante enquêtée 02:19

对，差不多。沈老师应该是第一个。

Oui, c'est à peu près cela. Mme Shen a été la première à enseigner le français.

采访者 enquêteur 02:23

对，沈老师第一个，你那个时候是在本科学的法语。

Enquêteur 02:23

Donc, Mme Shen a été la première. Et vous, à l'université, vous aviez étudié le français ?

受访教师 enseignante enquêtée 02:30

本科学的法语。

Oui, j'ai étudié le français en licence.

采访者 enquêteur 02:32

之前中学阶段咱们应该都是没有接触过法语，都是用英语作为高考语种的。那个年代确实是很少有学校有开小语种的课程。现在太原这个城市目前还是两所学校有开小语种吗？

À l'époque, on préparait le Gaokao en anglais. Il y avait peu d'écoles qui proposaient d'autres langues. À Taiyuan, il y a encore seulement deux écoles avec des langues vivantes étrangères minoritaires, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 02:54

你要说是开的语种比较全的话还是两所，但是有好多学校还有学校开日语。

Si on parle des écoles avec plusieurs langues étrangères, oui, c’est toujours deux écoles. Mais il y a aussi de nombreuses écoles qui proposent le japonais.

采访者 enquêteur 03:02

纯开日语的那种？

Des écoles qui proposent uniquement le japonais ?

受访教师 enseignante enquêtée 03:04

对，日俄，尤其是日语的学校。

Oui, le japonais et le russe aussi, mais surtout le japonais.

采访者 enquêteur 03:12

对，日语高考是真的比咱们其他语种的要简单吗？我怎么看好像国内的现在这个趋势是很多学校确实只开日语，或者是俄语这样的。

D’accord, parce que le japonais est vraiment plus facile pour le Gaokao, n’est-ce pas ? Il semble que de nombreuses écoles en Chine ne proposent que le japonais ou le russe.

受访教师 enseignante enquêtée 03:29

它确实简单，他们都 140 以上，对。

C’est plus facile, en effet. Les élèves obtiennent souvent des scores au-dessus de 140.

采访者 enquêteur 03:34

比如说我们之前都不懂日语，但是孩子的成绩按理说一个班应该招上来都差不多的水平，或者说其他学科都差不多，但是他高考成绩会非常高，是不是？

Donc, même si les élèves n’ont pas d’antécédents en japonais, ils réussissent à obtenir des notes très élevées.

受访教师 enseignante enquêtée 03:49

比英语高，或其他语种要高。

Oui, les notes en japonais sont souvent plus élevées que celles en anglais ou autres langues.

采访者 enquêteur 03:54

那就是这样子的话，家长就看到了这拿这个可以参加高考，然后又是按同等成绩对待的，只不过是可能在上大学选专业可能稍微有一点点限制，但整体来说是利大于弊，你在大学期间学法语，有没有参加什么交换的项目或者之类的，到法国或者到其他地方？

Même si le choix de la spécialité à l'université pourrait être un peu limité, les avantages sont bien plus importants, n'est-ce pas ? Pendant vos études en français à l'université, avez-vous participé à un programme d'échange, en France ou ailleurs ?

受访教师 enseignante enquêtée 04:21

大学没有，我们学校没有。

Non, à l'université, nous n'avions pas ce type de programme.

采访者 enquêteur 04:24

那个时候还是没有，对咱们那个年代比较少。你到这个学校了以后，开始应该是从初中就开始带了是吧？咱们学校是从初中就开始有，到现在还是 6 年？

Oui, à l'époque, ces opportunités étaient assez rares. En arrivant dans cette école, vous avez commencé à enseigner dès le collège, n'est-ce pas ? Depuis le collège, c'est toujours un cycle de six ans ?

受访教师 enseignante enquêtée 04:44

6 年, 对。

Oui, six ans.

采访者 enquêteur 04:45

咱们整体的发展的话，还是像我之前很多年前去咱们学校的时候，那个情况就是有一部分保送，有一部分参加高考，有一部分留学，还是现在目前孩子还是这样子吗？

Et pour le développement global, c'est toujours le même modèle qu'il y a des années : une partie des élèves est recommandée pour des universités, une autre passe le Gaokao, et une dernière part étudier à l'étranger. C'est toujours ainsi pour les élèves maintenant ?

受访教师 enseignante enquêtée 05:01

差不多。

À peu près.

采访者 enquêteur 05:02

对。现在大概是怎么样一个比例，比如说一个班有多少个人大概？

D'accord. Et maintenant, c'est quoi environ le pourcentage pour chaque catégorie ? Et il y a combien d'élèves par classe, à peu près ?

受访教师 enseignante enquêtée 05:09

以前是 2 个校区，现在是 4 个校区，4 个校区的话是单个校区看小语种。他们是初中是分开学，然后高中的话他们三个校区小语种就都回了总校了。

Avant, il y avait deux campus, maintenant il y en a quatre. Dans chaque campus, il y a des langues différentes. Au collège, les élèves sont répartis entre les campus, mais pour le lycée, ils retournent tous au campus principal.

受访教师 enseignante enquêtée 05:30

总校这头招上来的学生，他们的比例是 35%，小语种是 35%的比例保送。

Chaque année, à peu près 35% des élèves sont admis directement dans des universités grâce à une recommandation spéciale.

采访者 enquêteur 05:49

然后剩下的大概有多少是参加高考，剩下应该都要参加高考。

Et pour le reste, quel pourcentage passe le Gaokao, la plupart ?

受访教师 enseignante enquêtée 05:56

对，个别出国。

Oui, et certains partent à l’étranger.

采访者 enquêteur 06:00

好像出国的话是不是也要参加高考有一个成绩?

Pour étudier à l’étranger, il faut aussi un score au Gaokao, n’est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 06:05

有，对，如果去法国的话，他们要参加高考，但是去像美国加拿大的话，他们高二就不上课了。

Oui, c’est ça. Pour aller en France, ils doivent passer le Gaokao. Mais pour les États-Unis ou le Canada, les élèves arrêtent les cours dès la première.

采访者 enquêteur 06:15

走另外一个渠道了。咱们班里大概像现在校区这么多的话，是不是学生就非常多了？我记得以前好像不到 20 个 1 个班。

Enquêteur 06:15

Ils prennent une voie différente, alors. Avec autant de campus, est-ce qu’il y a beaucoup plus d’élèves maintenant ? Je me rappelle qu’il y en avait moins de vingt par classe avant.

受访教师 enseignante enquêtée 06:26

控制在 15 个以内，然后咱们现在的话三校区今年的高一是多少个？应该是也是十五六个，因为他每个校区招的招的就少了，他到每个校区的他就五六个。

Nous avons moins de 15 élèves par promotion répartis sur quatre campus différents. L'équipe des professeurs de français compte au total neuf enseignants. De manière générale, les élèves sont plutôt excellents.

采访者 enquêteur 06:49

就招这么少，然后那就是老师专门要给这五六个人去上，因为又分在不同的校区还得跑。

Donc, vous n’avez que cinq ou six élèves par campus. Les enseignants doivent se déplacer pour aller dans chaque campus ?

受访教师 enseignante enquêtée 06:58

我们是各个校区有各个校区的老师。

Chaque campus a ses propres enseignants.

采访者 enquêteur 07:02

你们现在人数上应该不止三个了，应该现在老师比较多。

Vous devez avoir plus d’enseignants maintenant, bien plus que trois, n’est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 07:07

有 9 个。

Nous sommes neuf maintenant.

受访教师 enseignante enquêtée 08:01

对，然后是我们这边的校区，招了一些新老师的话，他们主要带初中。生源可能没有前几年的好，前几年的话是卡全校前 200 名，但是这几年不卡了。

Oui, dans notre campus ici, nous avons recruté quelques nouveaux enseignants, principalement pour le niveau collège. La qualité des élèves n’est peut-être pas aussi bonne que les années précédentes, avant on limitait aux 200 premiers élèves de l’école, mais plus maintenant.

采访者 enquêteur 08:17

对，以前的时候我记得 10 多年前的时候，咱们是等于说是你从小学升初中的时候来报考是吧？

Oui, avant, il y a plus de dix ans, il fallait passer un examen en entrant au collège, n’est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 08:27

然后对考他们这也是考的，也是考进来，但是考进来好像以前是考进来还要再筛选。不对，前几年考试直接考的时候学生不就报了，然后那种考的就是考招的前前多少个，然后左右就不 15，超过 15 的就被发下去了。然后是这几年学校先把他们招进来，先有一种招到一个大班里面，然后第二学期初一第二学期再让他去选学小语种。

Enseignante enquêtée 08:27

Oui, ils passaient effectivement un examen d'entrée. Mais même après l'avoir réussi, il y avait une sélection. Avant, on limitait le nombre d'admis, seulement les 15 premiers étaient retenus. Ces dernières années, on les admet dans une grande classe, et au deuxième semestre de sixième, ils peuvent choisir entre différentes langues.

采访者 enquêteur 09:11

你刚才说生源差，其实原因不是说其实学校招上来的学生应该还是按一一直的一个标准去招的，只不过说在选的时候，不像以前是等于说在入校之前就已经选好了。

En fait, quand vous dites que la qualité des élèves est plus basse, cela signifie que l'admission se fait toujours sur le même critère, mais c'est au moment de choisir les langues que la sélection n'est plus aussi stricte qu'auparavant, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 09:34

对，现在是他们上了一学期以后，然后再开始选，就会好学生就会流失掉一部分。

Oui, maintenant ils passent un semestre, et ensuite ils choisissent. Mais les bons élèves peuvent être attirés par d'autres choix et partir.

受访教师 enseignante enquêtée 10:13

一个是他们如果走英语的话，他们就会考到中考可以考到更好的学校。

D'abord, s'ils choisissent l'anglais, ils peuvent obtenir de meilleurs résultats au brevet et aller dans de meilleures écoles.

受访教师 enseignante enquêtée 10:36

他如果英语的话，人家的选择空间其实是很大，他如果学得好他就可以走。

S'il choisit l'anglais, ses options seront beaucoup plus larges, et s'il excelle, il pourra s'orienter vers d'autres parcours.

采访者 enquêteur 10:43

我可不可以这样理解说以前的招生政策就是说你在报名的时候，我本身就是优中选优的一部分学生来选小语种，所以但是那个时候也给家长说清楚了，说我优中选优了一部分学生选小语种，有这么保送的几率。

Puis-je comprendre ainsi que, selon l’ancienne politique d’admission, on sélectionnait les meilleurs élèves dès l’inscription pour leur proposer des langues minoritaires, en expliquant clairement aux parents les opportunités de recommandation ?

受访教师 enseignante enquêtée 11:03

大家之前就是奔着小语种来的，但是现在小语种是就是保送他好像如果是保送的话，你除了北外上外，还有……

Avant, les familles optaient pour les langues vivantes étrangères minoritaires dès le départ. Mais maintenant, pour être recommandé dans les langues vivantes étrangères minoritaires, il y a des contraintes : à part Beiwai, Shangwai, et...

受访教师 enseignante enquêtée 11:35

除了这些地方的英语生可以选英语，保送可以学英语，剩下学校他们只能选小语种，其实他们有点局限，所以大家大家对保送也不像以前那样热衷了。

À l'exception des élèves recommandés aux trois universités de langues étrangères, qui autorisent le choix libre des langues, par exemple en passant du français à l'anglais à l'université, les autres établissements imposent de continuer à étudier la langue apprise au lycée. Cela crée une certaine limitation. Dans certaines universités, il n'y a même pas de classe à un niveau avancé depuis la première année de Licence, donc nos apprenants doivent recommencer à zéro l'apprentissage de la langue à l'université avec d’autres camarades de classe. C'est pourquoi l'enthousiasme pour les recommandations n'est plus aussi fort qu'avant.

采访者 enquêteur 11:53

也就是说可以选择保送学校，是不是现在数量上也在减少，

Cela signifie-t-il que le nombre d’écoles offrant des recommandations a également diminué ?

受访教师 enseignante enquêtée 11:58

没有减少，但是你比如说像一些综合类学校，他去了只能选小语种，不能选英语。

Les écoles n’ont pas diminué, mais, par exemple, dans certaines écoles polyvalentes, les élèves doivent choisir une langue rare et non l’anglais.

受访教师 enseignante enquêtée 12:10

总体背景并不太乐观，学校可能更希望学生在中考中取得更好的成绩，以便他们能够进入比我们学校更有声望的机构。例如，我们的高中在全市排名第三，但如果一个学生学习英语而不是法语，他可能有机会进入一个排名更高的高中。此外，推荐政策的吸引力不再像以前那么大，未来仍然充满不确定性。老实说，我并不太乐观。

Le contexte général n'est pas très favorable, et l'école pourrait préférer que les élèves obtiennent de meilleurs résultats au Zhongkao, afin qu'ils puissent intégrer des établissements plus prestigieux que le nôtre. Par exemple, notre lycée est classé troisième dans la ville, mais si un élève étudie l'anglais au lieu du français, il aurait peut-être la chance d'aller dans un lycée mieux classé. De plus, la politique de recommandation n'attire plus autant qu'auparavant, et l'avenir reste incertain. Pour être honnête, je ne suis pas très optimiste.

采访者 enquêteur 12:57

但你们学校已经是学是当地数一数二的学校了。

Mais votre école est quand même l’une des meilleures de la région.

受访教师 enseignante enquêtée 13:04

对，可以排前三，但是学得好的他就可以去更好的学校。

Oui, on peut se classer dans les trois premières. Mais les bons élèves peuvent aller ailleurs.

采访者 enquêteur 13:09

Comment vous sentez-vous par rapport à votre travail et à l’enseignement du français ? Vous êtes satisfaite ?

受访教师 enseignante enquêtée 14:53

挺满意的，

Oui, plutôt satisfaite.

采访者 enquêteur 14:57

好像你说现在的学生是没有以前的学生优秀了吗是？

Vous disiez que les élèves d’aujourd’hui sont peut-être moins performants qu’avant, n’est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 15:08

对，就是他的理解力，有些像法语不是难，他就除了需要他记，还需要他理解，他们的理解力就会下降。

Oui, c’est au niveau de la compréhension. En français, ce n’est pas difficile, mais en plus de mémoriser, il faut comprendre. Leur capacité de compréhension est en baisse.

采访者 enquêteur 15:19

表现出来在成绩上会有差别吗？比如说都用同样的试卷，孩子会分数低一些。

Est-ce que cela se voit dans leurs résultats ? Par exemple, avec les mêmes examens, obtiennent-ils des notes plus basses ?

受访教师 enseignante enquêtée 15:28

成绩的话，因为平时都是我们自己出题，就会根据学生的学习情况，然后来调整难易度，而且以前的话没有我们现在考试多，然后你要说是正规的考试成绩的话，高考他们还没有做到，然后平时的话通过背课文，还有听写单词，明显感觉到他们记得要慢。以前学生的话当天讲完低，初中段的话当天讲完当天就能背会，然后到了高中的话，第一天讲完第二天就背会了，但是现在学生背不会。

Pour les notes, nous créons nos propres examens en fonction de leur niveau, ajustant la difficulté. Mais on organise plus d'examens maintenant qu'avant, et en révisant, avec des dictées, on voit qu'ils mémorisent plus lentement. Autrefois, au collège, les élèves mémorisaient immédiatement après le cours, et au lycée, ils retenaient dès le lendemain, mais aujourd'hui ce n'est plus le cas.

采访者 enquêteur 16:15

我记得我当年去听，包括你的课，还有沈老师的课等等。其他老师的课我有一个印象，就是咱们其实到高二的以上的时候，基本上都是用全法语在讲课，我觉得当时是令我比较震惊的。因为如果说对应其他学校的话，其实是孩子是听不懂的，但咱们我感觉老师其实并没有说对他们有区分，其实讲的还是挺深奥的，但孩子都能跟得上，而且用了很多的其他的资料。那么咱们现在还一直是这样子吗？一到高年级就全法语授课。

Je me souviens avoir assisté à certains cours, y compris les vôtres et ceux de Mme Shen. J'avais l'impression qu'en seconde et au-delà, vous utilisiez exclusivement le français. Cela m'avait frappé, car, dans d'autres écoles, les élèves n'auraient probablement pas compris. Les enseignants semblaient ne pas faire de concessions, abordant des sujets assez complexes, mais les élèves suivaient bien, avec divers supports en complément. Est-ce que vous continuez à faire les cours en français uniquement au niveau avancé ?

受访教师 enseignante enquêtée 16:55

会，但是讲讲语法的时候不是讲语法，就是一部分法语部分中文，但是课文的话就是尽量和学生是法语，然后是学生，你像我们今年保送的也挺好，在全国基本上去一所学校都能保送上，而且是排名都前。他们那些鼓励我听力，我觉得是没有问题。

Oui, mais en expliquant la grammaire, c'est une partie en français et une partie en chinois. Mais pour les textes, on utilise autant que possible le français avec les élèves. Par exemple, cette année, nos élèves en recommandation ont eu de bons résultats. Presque tous peuvent obtenir des places dans des écoles au niveau national, et leurs classements sont élevés. Quant à l'écoute, je pense qu'il n'y a aucun problème.

受访教师 enseignante enquêtée 17:38

就课前上课的时候抽出 10 分钟来学生的演讲时间。

Nous consacrons dix minutes au début de chaque cours à des temps de parole pour les élèves.

受访教师 enseignante enquêtée 17:57

听力的话，我们就不再专门练听力，然后其实剩下的那些口语听力就老师课堂上涉及到课文，然后就会用法语提问。

En ce qui concerne l'écoute, nous ne faisons plus de pratique spécifique, mais nous intégrons des questions en français sur le texte pendant les cours.

采访者 enquêteur 18:06

你会不会觉得我们孩子还是少，所以说每个孩子的发言机会也是比较多的。

Pensez-vous qu'il y a moins d'élèves, ce qui permet à chaque enfant de s'exprimer plus souvent ?

受访教师 enseignante enquêtée 18:13

挺多的，对，还是因为少。所以基本上每个学生都能顾及到，对。

Oui, c'est vrai. Il y a suffisamment de temps pour que chaque élève puisse participer.

采访者 enquêteur 18:20

你要想想如果一节课每个人孩子能说 5~6 次机会，如果长长此以往的话，每周其实他有可能加起来就几十次上百次的回答，甚至再加上做报告什么的，再加上课后的巩固，咱们英语跟法语的比重大概是怎么样一个情况？我记得印象中好像咱们的英语课堂教学还是一直保持在一定的量上。

Si chaque élève a cinq à six occasions de s'exprimer dans une classe, cela représente plusieurs dizaines, voire des centaines d'opportunités de répondre par semaine, sans compter les présentations et les révisions après les cours. Quel est le rapport entre l'anglais et le français dans votre école ? Je me souviens que nos cours d'anglais étaient toujours bien présents.

受访教师 enseignante enquêtée 18:51

我们现在不上英语课，现在就是初一的时候是 5 节英语，2 节小语种，然后我初一的后半学期，后半学期他们分成小语种以后不上英语了。

Nous n'avons plus de cours d'anglais. Actuellement, en première année, il y a cinq heures d'anglais et deux heures de langues vivantes étrangères minoritaires. Mais après la première moitié de l'année, lorsque les élèves sont répartis dans les petites langues, ils n'ont plus d'anglais.

采访者 enquêteur 19:09

就完全不上英语了。

Ils n'ont donc plus du tout d'anglais.

采访者 enquêteur 19:13

他英语学习的话就是说到后面的话就除了自己可能补课，然后平常在学校里可能就没有没有机会了，就完全没有了。

Pour l'apprentissage de l'anglais, ils n'ont plus d'opportunités à l'école, sauf s'ils prennent des cours particuliers.

受访教师 enseignante enquêtée 19:30

对。

C'est exact.

采访者 enquêteur 19:31

他这批孩子如果参加中考，其实也就只能用小语种了。

Pour ces élèves, s'ils passent l'examen d'entrée au lycée, ils ne peuvent utiliser que les langues vivantes étrangères minoritaires.

受访教师 enseignante enquêtée 19:37

对，他只能是小语种，他们的然后是其实我们中考也有换，你赶紧给他弄开。

Oui, ils ne peuvent que se concentrer sur les langues vivantes étrangères minoritaires, et nous avons aussi des changements dans notre examen d'entrée.

受访教师 enseignante enquêtée 19:57

但是学法语的话，法语生他们其实学习英语来要很快，我们有中考转专业的，转了专业以后，他的英语成绩要比英语生要好。

Pour ceux qui étudient le français, leur apprentissage de l'anglais est généralement rapide. Nous avons des élèves qui ont changé de spécialité pendant l'examen d'entrée, et après ce changement, leur niveau d'anglais est souvent meilleur que celui des étudiants qui ont toujours étudié l'anglais.

采访者 enquêteur 20:10

你说刚才我没理解，就是说他在初中阶段学的是小语种，但是他其实转英语也能转，是这个意思。

Je n'avais pas compris tout à l'heure, vous dites donc qu'un élève qui étudie une petite langue au collège peut éventuellement changer pour l'anglais ?

受访教师 enseignante enquêtée 20:19

学校原则上是不让转，然后有特殊情况的话，你比如说他有的孩子他就想高中去英语国家，他就想转，然后但是特别就是因为他们学小语种的时候是要签约的，他是不允许他们转，为了怕他们占生源。

En principe, l'école ne permet pas les changements, sauf dans des cas particuliers. Par exemple, certains élèves veulent aller dans des pays anglophones au lycée, mais comme ils doivent signer un contrat lorsqu'ils choisissent une petite langue, ils ne peuvent pas changer afin de ne pas affecter les effectifs.

受访教师 enseignante enquêtée 21:15

其实我们保证了其实有几点，我觉得一个是人数上一直还是控制在 15 个，然后二一个是我们其实还是经过了一定的选拔的，虽然说选拔可能跟以前的方法会不一样，然后三的话我们其实保送还能保持在一定的比例，只要孩子努力还是能够保送，只不过说可能你无法选择除了你学的以外的语种，大学的限定不是我们的限定，我觉得这三点基本上也就能保证一定的程度，我觉得。

En fait, nous garantissons plusieurs choses. Premièrement, nous maintenons le nombre d'élèves à environ 15. Deuxièmement, nous avons effectué une certaine sélection, même si cela diffère des méthodes précédentes. Troisièmement, nous avons encore un certain pourcentage de recommandations pour les élèves qui font des efforts. Cependant, ils ne peuvent pas choisir une langue autre que celle qu'ils ont étudiée, car les limitations des universités ne sont pas les nôtres. Je pense que ces trois points garantissent un certain niveau de qualité.

采访者 enquêteur 22:02

咱们用的教材的话，还是以前的马晓红教材吗？还是目前这几年有一些变化？

Utilisons-nous toujours le manuel de Ma Xiaohong ou y a-t-il eu des changements ces dernières années ?

受访教师 enseignante enquêtée 22:10

以马晓红的为主，马晓红的，但是我们不是讲完马晓红的，还能讲别的教材吗？

Nous utilisons principalement le manuel de Ma Xiaohong, mais nous ne nous limitons pas à celui-ci. Nous pouvons également utiliser d'autres manuels.

采访者 enquêteur 22:08

对。

D'accord.

受访教师 enseignante enquêtée 22:53

之前还有一个中学生法语也是比较少吧，东西比较浅。对，当然就是当辅助教材了。

Avant, il y avait aussi un manuel de français pour les collégiens, mais il était assez limité et superficiel. Bien sûr, c'était surtout un manuel d'accompagnement.

采访者 enquêteur 23:43

辅助教材，对。

C'était donc un manuel d'accompagnement. Oui.

受访教师 enseignante enquêtée 23:52

其实我们也是把市面上能用的，像什么你好法语，还有什么循序渐进，只要是能用的资料，咱们应该老师都有涉猎。

En fait, nous utilisons tous les matériaux disponibles sur le marché, comme "Le Nouveau Taxi" et d'autres ressources progressives. Je pense que tous les enseignants les ont explorés.

采访者 enquêteur 24:34

你现在目前在备课上课的时候，你你现在引用的一个思路主要是什么？比如说你一节课是还是从语法、词汇、课文这样子去入手练习吗？还是？你一般是怎么样准备的？先讲词汇。

Comment préparez-vous vos cours en ce moment ? Suivez-vous toujours la même approche, en commençant par la grammaire, le vocabulaire et les textes ? Ou avez-vous une autre méthode ? Préparez-vous d'abord le vocabulaire ?

受访教师 enseignante enquêtée 24:48

讲完词汇，然后语法完了课文。

Je demande à mes élèves de préparer à l’avance, le vocabulaire et le texte, dans la classe, je commence par l’explication des mots difficiles à comprendre, ensuite, j’explique le texte phrase par phrase.

采访者 enquêteur 25:01

你在上大学的时候老师是用什么样的方法？也是法语直接教语法吗？还是？

Comment enseignaient vos professeurs à l'université ? Utilisaient-ils aussi le français pour enseigner la grammaire ?

受访教师 enseignante enquêtée 25:10

语法课文不讲单词。

Les cours de grammaire et les textes n'abordaient pas le vocabulaire.

采访者 enquêteur 26:12

对，因为大学应该也没有那么多时间，他上的可能没有那么细。你平常有没有使用一些比如说除了教材以外的，包括我们刚才说的那些资料以外的，比如说一些网络上的视频歌曲或者之类的？

Oui, parce qu'à l'université, il n'y a pas beaucoup de temps pour des détails. Utilisez-vous généralement d'autres ressources, comme des vidéos ou des chansons en ligne, en plus des manuels ?

受访教师 enseignante enquêtée 27:34

有歌曲。

Oui, nous utilisons des chansons.

采访者 enquêteur 27:56

一般你是放在什么环节会导入它？

À quel moment intégrez-vous généralement cela ?

受访教师 enseignante enquêtée 28:40

歌曲的话初中阶段，初二的时候试过一年，然后因为那个时候没有听力，就是市面上那些听力对于他们说太难了，歌曲的难度刚好。

J’ai aussi essayé pendant un an avec des chansons, comme il n’y a pas beaucoup d’exercices en matière de compréhension orale correspondant à leur niveau, la plupart des exercices sur le marché sont trop difficiles pour eux. Je leur ai demandé de compléter des lacunes des paroles (pour améliorer la compréhension orale.

采访者 enquêteur 29:19

用这个方法来锻炼听力。

C'est une méthode pour entraîner l'écoute.

采访者 enquêteur 30:00

对。不是从 18 年正式出了这个课标，像咱们那个时候认识的时候还没有这个课标，你觉得这个课标出来了以后，对咱们的中学法语教学有没有什么样子的影响或者改变？

Oui. En 2018, de nouveaux standards ont été publiés. À l'époque où nous nous sommes rencontrés, il n'y avait pas encore de standards. Pensez-vous que leur introduction a eu un impact ou a changé notre enseignement du français au collège ?

受访教师 enseignante enquêtée 31:24

我们基本都不看。

Nous n'y prêtons pas vraiment attention.

采访者 enquêteur 32:25

不影响。

Cela n'affecte pas notre programme.

采访者 enquêteur 33:10

咱们除了这些大学，你刚才说那教材，还有像比如说这两年新出了什么新经典，我看有其他学校有些老师在用，咱们有没有在用这个教材？

En plus de ces manuels universitaires, vous avez mentionné « En route » publiés ces deux dernières années. J'ai vu que certains enseignants d'autres écoles les utilisaient. Les utilisons-nous aussi ?

受访教师 enseignante enquêtée 33:50

我们没用，我们就是马晓红 123，然后还有马晓红的修订版两本，吉林大学法语。

Nous ne les utilisons pas. Nous avons principalement les tomes 1, 2 et 3 de Ma Xiaohong, ainsi que deux versions révisées, et le manuel de l'Université de Jilin.

受访教师 enseignante enquêtée 34:35

是的，实际上我们仍然主要使用大学的法语教材。在我们的课堂上，我们一直在练习口语，学生人数不多，所以我要求每个人在上课前在大家面前做一个报告，教材中的练习也使我们能够进行练习。

Oui, en fait, nous utilisons toujours principalement les manuels de français de nos universités. Dans notre classe, on pratique l’oral tout le temps, les élèves ne sont pas nombreux, ainsi je demande à chacun de faire un exposé devant tout le monde avant le commencement du cours, les exercices dans le manuels nous permettent aussi de pratiquer.

采访者 enquêteur 35:25

我的问题基本上问完了，谢谢您在上课间隙接受我的采访。

J'ai à peu près terminé mes questions, merci d'avoir accepté mon interview pendant la pause entre les cours.

Entretien avec Léa

Date : le 13/02/2024

Durée : 34 min

采访者 enquêteur 00:13

不好意思，在过年期间打扰您休息了。

Désolé de vous déranger pendant les vacances.

受访教师 enseignante enquêtée 00:20

没事，刚好也是这两天在家，所以刚好还有时间，今天可能嗓子有一点不太舒服，没关系。

Pas de problème, je suis chez moi ces jours-ci, donc j'ai le temps, peut-être un peu mal à la gorge aujourd'hui, mais ce n'est pas grave.

采访者 enquêteur 00:28

我们就短就做简短的一个采访，想了解一下咱们学校目前的法语教学的是一个什么样子的模式。

Nous allons faire un court entretien pour comprendre le mode d'enseignement du français dans notre école actuellement.

受访教师 enseignante enquêtée 00:28

我们学校这么说，以前的时候 23 年以前，它是从小学初中到高中，然后它是属于 12 年一贯制的。

Avant 2023, notre école avait un système éducatif de 12 ans, englobant l'école primaire, le collège et le lycée.

采访者 enquêteur 01:30

现在是怎么样一个模式？

Quel est le modèle actuel au lycée ?

受访教师 enseignante enquêtée 01:35

我们会有两个方向，一个方向法语作为第一的外语，然后去参加高考，这是这样一个方向。

Le modèle au lycée fonctionne ainsi : nous avons deux orientations. La première consiste à choisir le français comme première langue étrangère pour passer le Gaokao. L'autre orientation concerne la voie internationale. Qu'est-ce que cela signifie ? Cela veut dire que les élèves suivent un programme de lycée international, comme le programme britannique ou canadien, où le français est enseigné comme une des matières. Ainsi, ils étudient le français et passent les examens correspondants, ce qui soutient leur dossier pour candidater dans des universités à l'étranger.

受访教师 enseignante enquêtée 01:45

那么还有一个方向就是我们学校还有国际方向。国际方向是什么意思就是说他们会让国际课程的国际高中的这种课程体系，比如说像英国高中的课程，或者说加拿大高中的一些课程，那么它里面法语也会作为其中的一门学科，所以他们也会用法语作为他们自己的这种学习，同时也会参加相对应的考试，对于他们未来申请国外的大学也会有成绩的支撑。这一部分的学生其实大部分课程是用英文来授课。

L'autre orientation est internationale. Cela signifie que les élèves suivent un système éducatif international, comme le programme de lycée britannique ou canadien, où le français est également une matière, et ils passent les examens correspondants pour soutenir leur candidature dans les universités étrangères. En fait, la plupart des cours de ces élèves sont dispensés en anglais.

采访者 enquêteur 02:38

我意思就是他的其他学科，等于说是参照美国的或者说其他国家的一个考试的体系，然后法语的话就类似于像人家在自己国家学的时候，一个第一外语，对，就是一个外语。

Ce que je veux dire, c'est que les autres matières suivent le système d'examen d'autres pays, tandis que le français est enseigné comme une langue étrangère.

受访教师 enseignante enquêtée 02:56

其实它也不能叫第一外语，这其实就是他们的一门课，就相当于我们学的数学、物理、化学是一样的道理，也是他们的一个学科。

En fait, cela ne peut pas vraiment être considéré comme une première langue étrangère, le français est simplement une matière pour eux, tout comme nous apprenons les mathématiques, la physique ou la chimie. Cela fait partie de leur programme scolaire au même titre que ces autres disciplines.

采访者 enquêteur 03:07

是学一门学科，所以孩子其实还是需要有一定的基础，就是说还是得学得比较好才行。不然的话很难去对。

C'est une matière d'étude, donc les élèves doivent avoir une certaine base et bien apprendre, sinon cela devient difficile.

受访教师 enseignante enquêtée 03:17

因为他申请申请海外大学，它是要看你的成绩的，所以这个也是比较重要的。

Lorsque les élèves postulent pour des universités à l'étranger, leurs résultats sont importants, donc c'est crucial.

采访者 enquêteur 03:22

这一块的考试是什么样子的考试？法语是参加 DELF 考试吗？还是？

Comment se déroulent les examens pour cette partie ? Les élèves passent-ils le DELF en français ?

受访教师 enseignante enquêtée 03:34

因为比如说你像英国高中他们属于 A Level 的课程，那么 A Level 里面他们有 60 多门课，其中有一门课它就是叫法语。

Par exemple, dans le système éducatif britannique, ils suivent le programme A Level qui comprend plus de 60 matières, dont le français.

采访者 enquêteur 03:43

也就是说考试的时候按 A Level 的标准去考试。

Donc, les examens se déroulent selon les normes du A Level.

受访教师 enseignante enquêtée 03:48

对，按照考试去考。

Oui, ils passent les examens en conséquence.

采访者 enquêteur 03:50

我们像针对这一部分的孩子用的是什么样的教材去。

Quels manuels utilisons-nous pour ces élèves ?

受访教师 enseignante enquêtée 03:53

没有教材。

Nous n'avons pas de manuels.

采访者 enquêteur 03:55

我们老师是一般普遍采用什么，因为国内目前资料也就是这么多。

Quelles ressources les enseignants utilisent-ils généralement, car il y a peu de matériel disponible en Chine actuellement ?

受访教师 enseignante enquêtée 04:01

怎么说，因为这个学科它比较特殊在哪？就是整整个的 A level，这个里面它本身这个学科它就没有教材，所以我们所有的老师在教授的时候怎么办？你需要去研究它很多的真题，它的真题往后倒推，然后根据真题它的考察的方向，爱听说读写 4 个方向不一样，完了之后你要针对于这一些，然后再去搜索我侠锗匹配的一些，他就不能用一本教材了，他需要用多套的教材来辅助教学，对。

Pour le A-level, il n'y a pas de manuel pour le français, alors comment font les enseignants ? Tu dois étudier d'abord les sujets et les corrigés de l'épreuve de français, à partir de ça, tu repères et définis les critères d'évaluation en ce qui concerne la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Tu adaptes ton contenu en fonction de la nature de l'épreuve, un seul manuel ne suffit pas, on a besoin de plusieurs manuels dans l'enseignement. Par exemple, pour la grammaire, on utilise Le Français, mais pour la lecture, il faut chercher dans d'autres manuels. Parfois on cherche des fichiers audio sur les applications portables, ou on renvoie aux ressources pour se préparer au TCF (Test de connaissance du français) ou au TEF (Test d'évaluation de français)… En plus de cela, il y a une sorte de rapport d'enquête dans l'épreuve de français, qui se concentre sur la compétence pragmatique de l'apprenant, ce n'est pas comme le Gaokao de notre pays, c'est orienté vers la pratique.

采访者 enquêteur 04:40

我像我们平常会拿用哪些教材作为辅助，或者说这个。

Par exemple, quels manuels utilisons-nous comme supports d'enseignement ?

受访教师 enseignante enquêtée 04:44

就比较多了，可能我们你又没有一个系统的教材，比如说如果说像上语法的话，因为语法在它就不一样，语法这个话我们可能需要有专门的一套语法，比如说像像什么毛晓红一册就是最老的那一本。

Il y a beaucoup de ressources. Nous n'avons pas de manuel systématique, par exemple pour la grammaire, nous avons besoin de manuels spécifiques comme celui de Mao Xiaohong qui est le plus ancien.

受访教师 enseignante enquêtée 05:08

小楷本书其实语法是 ok 的，我们会用这个书上语法，那么同时比如说你在上阅读的这一块，可能我们就没有办法用系统的课本去进行去上阅读了，他可能就要进行很多的教辅的阅读去走。

Ce manuel de grammaire est bon. Nous l'utilisons pour enseigner la grammaire. En ce qui concerne la lecture, nous ne pouvons pas utiliser un manuel systématique, mais devons utiliser beaucoup de ressources auxiliaires.

受访教师 enseignante enquêtée 05:54

比如说可能就要用到带了辅的一些阅读的教辅书，或者说我们有的时候还会在什么美日法语听力里面材料不是也会很多，也会找那一些，包括专 4 专 8 的有一些阅读，我们也会要用，甚至也会用到 DELF 里面的一些阅读。

Par exemple, nous utilisons des manuels de lecture auxiliaires ou des matériaux d'écoute en français. Nous pouvons également utiliser des lectures des examens de niveau 4 et 8, et même des lectures du DELF.

采访者 enquêteur 06:14

我们平常老师在上这节课的时候是大概采用一个什么样的模式？像资料又是这么多的来源渠道，然后孩子可能更倾向于针对孩子哪一方面的知识的培养，就是听说读写我们会有一个侧重吗？

Quel est le modèle d'enseignement que les enseignants adoptent en classe ? Étant donné qu'il y a tant de sources, sur quels aspects de la langue se concentrent-ils, en écoutant, en parlant, en lisant ou en écrivant ?

受访教师 enseignante enquêtée 06:25

它没有一个特别的侧重，就是说 4 个板块它都是需要均衡去发展的，因为它的分数分值都是一样的，都非常重要。

Il n'y a pas de préférence particulière. Les quatre compétences doivent se développer de manière équilibrée car leurs valeurs sont toutes équivalentes et très importantes.

采访者 enquêteur 06:38

他的因为我对考试体系不太了解，他的口语是在考察范围内吗？

En raison de ma méconnaissance du système d'examen, l'oral est-il évalué ?

受访教师 enseignante enquêtée 06:41

是的，也就是说有点像咱们的 DELF 考试，听说读写其实是比较均衡的分布。

Oui, il est évalué. Cela ressemble un peu à notre examen du DELF où l'écoute, le parlé, la lecture et l'écriture sont équilibrés.

受访教师 enseignante enquêtée 06:58

听说读写 4 个板块是的，而且他提前还要还要做一种很多的那种调查报告一样的东西，就是这个东西它更考察学生的这种实践能力，实操能力更强，跟我们国内的高考是完全不是一套体系。

Les quatre compétences sont évaluées, et ils doivent également réaliser plusieurs projets de recherche, ce qui évalue davantage les compétences pratiques des élèves. Ce n'est pas du tout comparable à notre système d'examen national.

采访者 enquêteur 07:11

对像咱们的学校有这么两套体系的老师，就两套体系的孩子，那么老师可能又是同一批老师在针对他们两拨，不是。

Dans notre école, nous avons deux systèmes d'enseignement, avec des enseignants qui s'occupent des deux groupes, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 07:20

我们老师也不是同一拨老师。比如说我们这边就是说他带高考的学生的老师，他就是只负责高考的老师，那么他负责国际学生的老师，他就上国际课程的老师完全不一样，因为这两个系统是不一样的，他在从一入手的时候他去授课都不一样。

On a des enseignants différents pour le Gaokao et le A-level, parce qu'on ne prépare pas de la même manière les cours, ceux qui s'occupent du Gaokao, ils ne préparent pas leurs cours pour les élèves du A-level, et vice versa. On agit différemment car le système d'évaluation n'est pas pareil.

采访者 enquêteur 07:37

对，因为国内的这种三年，等于说咱们现在国内的这种高考办法从高一开始招生，然后一直学到高三参加高考，三年这种比较集中制的参加高考。这块咱们的孩子。

Oui, en Chine, le système est de trois ans, de la première à la terminale, les élèves se préparent au Gaokao.

采访者 enquêteur 08:00

咱们的孩子现在目前成绩怎么样？就是说参加高考。

Comment se portent les résultats de nos élèves au Gaokao ?

受访教师 enseignante enquêtée 08:06

法语高考的反正基本上最高分每年也就是个 130 多。

Les meilleurs résultats au Gaokao en français atteignent généralement autour de 130 points chaque année.

采访者 enquêteur 08:08

已经算还不错了。

C'est déjà un bon score.

受访教师 enseignante enquêtée 08:08

130 多 100 反正就是 135 上下，已经算是比较高的了，因为毕竟是三年制的学生，所以这个成绩来说真的已经是极限了。

130 ou même 135, c'est déjà un bon score, surtout pour des élèves qui n'ont étudié que trois ans. C'est vraiment le maximum qu'ils peuvent atteindre.

采访者 enquêteur 08:20

我感觉已经很不错了，因为是学了三年，因为有很多学校可能学了 6 年，也就是 130 多，因为好像我调研这些学校很难，有学生就是很难，最多可能有零星一两个能上 140，但他们说日语可能可以，英语甚至都可以，但是法语可能比较难。

Je pense que c'est déjà très bon, car certains élèves étudient le français pendant six ans, mais obtiennent également environ 130 points. J'ai remarqué qu'il est difficile d'obtenir des scores élevés dans d'autres écoles, même un ou deux élèves peuvent atteindre 140. Ils disent que c'est plus facile avec le japonais ou l'anglais, mais le français est vraiment difficile.

受访教师 enseignante enquêtée 08:39

法语是不行的。

Le français n'est pas une option viable.

受访教师 enseignante enquêtée 08:41

对，除非说是六年级 6 年制的法语学生就是从初一开始上，还有可能对勉强可以。

Oui, à moins que ce soit des étudiants qui suivent un programme de six ans en français depuis la première année, mais cela reste rare.

采访者 enquêteur 08:48

而这还不是说多数人就只能说是个别。对，所以咱们如果单纯高考成绩来说其实还行。我们像这样子一个班是多少个学生？

Cela ne concerne pas la majorité des élèves, juste quelques exceptions. Donc, si l'on considère uniquement les résultats au baccalauréat, ça va. Combien d'élèves y a-t-il dans une classe comme celle-ci ?

受访教师 enseignante enquêtée 09:02

高考的班一个班的话，法语班应该是有 15 个左右每一年。

Il y a environ 15 élèves dans la classe de français au baccalauréat chaque année.

采访者 enquêteur 09:13

然后国际班大概是。

Et pour la classe internationale ?

受访教师 enseignante enquêtée 09:14

国际班的人数就没有那么多了。

Il n'y a pas autant d'élèves dans la classe internationale.

受访教师 enseignante enquêtée 09:19

它特殊在哪？他有些学生他可能需要他可能选择去学法语，他有一些学生他可能会选择其他的语言，或者有一些学生他压根就不会去选择语言，他会选择其他的学科，因为他们有 60 多门课，他们的选择面会很广。

Quelle est la spécificité de cette classe ? Certains élèves choisissent d'apprendre le français, alors que d'autres préfèrent se tourner vers une autre langue, ou même ne pas choisir de langue du tout. Ils peuvent choisir d'autres matières, car ils ont plus de 60 cours disponibles, offrant ainsi un large éventail de choix.

采访者 enquêteur 09:37

也就是说有可能我们只有个位数的学生，有时候每一届。

Donc, il est possible qu'il n'y ait qu'un petit nombre d'élèves, parfois juste quelques élèves par promotion.

受访教师 enseignante enquêtée 09:41

对是的，每一届是个位数学生，而且他们每一个学生的程度还都不一样。

Oui, chaque promotion peut avoir seulement quelques élèves, et chacun a un niveau différent.

采访者 enquêteur 09:47

有对。这个不会说是把各个不同的年级或者说打乱这样子根据程度来分班吗？还是？

En effet. Ne regroupez-vous pas les élèves de différents niveaux en fonction de leur niveau plutôt que de leur année scolaire ?

受访教师 enseignante enquêtée 09:57

对，我们是根据他的水平来分班，而不是根据他的年龄他的年级来分，对。

Oui, nous classons les élèves selon leur niveau et non leur âge ou leur année scolaire.

采访者 enquêteur 10:02

因为像这种情况下的话，如果是个位数的学生，你还是按年级分的话，确实会出现很多问题，因为他的等级可能对等级可能出现问题。

En effet, dans ce cas, s'il n'y a que quelques élèves et que vous les classez par année, cela peut poser de nombreux problèmes en termes de niveau.

采访者 enquêteur 10:19

咱们现在目前学校有多少个专职的法语老师？

Combien d'enseignants de français à temps plein y a-t-il dans notre école ?

受访教师 enseignante enquêtée 10:19

我看一下，目前我们有高中这边有 4 位。

Laissez-moi vérifier. Actuellement, il y a 4 enseignants dans le lycée.

采访者 enquêteur 10:25

高两边一起一共有 4 位，对。

Donc, cela fait 4 enseignants pour le lycée en tout, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 10:28

总共有 4 位。

Oui, au total, il y a 4 enseignants.

采访者 enquêteur 10:30

像课时什么的话是完全够吗？

Les heures de cours sont-elles suffisantes ?

受访教师 enseignante enquêtée 10:34

课时的话怎么说，你对于比如说你毕业班的这些孩子来说是不够的，还是需要用到你周末的补课是寒暑假的课程来强化，对。

Concernant les heures de cours, ce n'est pas suffisant pour les élèves de terminale. Ils ont besoin de cours supplémentaires le week-end et pendant les vacances pour renforcer leurs compétences.

采访者 enquêteur 10:52

咱们像老师这一块就是评课时量的时候，课时量是够的吗？

En ce qui concerne le personnel enseignant, y a-t-il suffisamment d'heures de cours ?

受访教师 enseignante enquêtée 10:57

课时量是够的。

Oui, il y a suffisamment d'heures de cours.

采访者 enquêteur 11:00

不存在需要去做一些行政的工作之类的，不需要纯教学就可以了。您是在这个学校是大概从哪一年开始就在这个学校？

Il n'y a pas d'obligation d'effectuer des tâches administratives, l'enseignement est la seule priorité. Depuis quelle année enseignez-vous dans cette école ?

受访教师 enseignante enquêtée 11:16

我在这个学校，我从 09 年开始上课。

J'enseigne dans cette école depuis 2009.

采访者 enquêteur 11:22

对，09 年就开始在这个学校，那个时候我记得好像咱们学校的模式是不一样，就像你刚才说的，私立学校现在要不断的逐渐要转成公立，或者说要不能够那种 12 年制一贯制的那种教学，所以现在它国家都在让打乱，就是说你私立小学就是小学初中像以前的时候，咱们学校有初甚至可能有幼儿园，我印象中有幼儿园，有初小学，整个一直到甚至说到大学了，然后大学如果去西外的话，整个我真的有大学同学是从幼儿园一直念到西外的。

Oui, en 2009, l'école avait un modèle différent. Comme vous l'avez mentionné, les écoles privées doivent progressivement se transformer en écoles publiques, et ne peuvent plus suivre un système éducatif de 12 ans. L'État a modifié cela. Par le passé, notre école avait même une maternelle et allait jusqu'à l'université. Je connais des camarades de l'université qui ont étudié ici depuis la maternelle jusqu'à l'université.

受访教师 enseignante enquêtée 12:08

对，以前就是说小学初中高中三个是一体的时候，我们从小学的三年级开始，只是我们学校的三年级的小朋友开始，他们就会开始上二外，他们的二外他们每周的兴趣班会选择有德、日、法、西、俄不一样的语言，他们自己去选择。

Oui, avant, l'école primaire, le collège et le lycée formaient un tout. À partir de la troisième année de primaire, les élèves commençaient à apprendre une deuxième langue. Ils avaient des cours de loisirs chaque semaine où ils pouvaient choisir parmi différentes langues : allemand, japonais, français, espagnol, russe, selon leurs intérêts.

采访者 enquêteur 12:29

也就是说从小学三年级开始其实就有兴趣课了，对。英语的话我也私立学校一般是从小学一年级应该就开始上了。

Cela signifie qu'il y avait des cours d'intérêts dès la troisième année de primaire. En général, dans les écoles privées, l'anglais commence dès la première année de primaire, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 12:43

我们这边特殊一点应该是幼儿园。

Ici, c'est un peu différent, car il commence même à l'école maternelle.

采访者 enquêteur 12:47

他们对如果说有这个条件的话，甚至幼儿园就开始上了。

Oui, s'ils en ont la possibilité, ils commencent même à la maternelle.

受访教师 enseignante enquêtée 12:51

我们的幼儿园是属于双语幼儿园，所以他们说完全。

Notre école maternelle est une école bilingue, donc les enfants parlent couramment.

采访者 enquêteur 12:55

是这样子，所以说其实从小学三年级来说，当然是现在目前公立小学三年级才开始学英文，但其实咱们的学校的孩子当时其实是从小学三年级就开始二接触第二外语了。

C'est exact. Ainsi, bien que les écoles publiques commencent l'anglais en troisième année, nos élèves de l'école ont en fait commencé à apprendre une deuxième langue à partir de la même année.

受访教师 enseignante enquêtée 13:10

在其他的学校应该也是从一年级开始上英文，只是他们的英文课时量会特别少，一周可能有个 2 节或者左右，最多不超过 4 节应该，但是我们学校特殊一点，就是它每周的英文课时会课时量跟语文数学的课时量是一样的，对用的教材也不一样。

Dans d'autres écoles, l'anglais commence généralement dès la première année, mais le nombre d'heures d'anglais est très limité, peut-être 2 heures par semaine, au maximum 4. Cependant, notre école est spéciale, car le nombre d'heures d'anglais par semaine est équivalent à celui du chinois et des mathématiques, et les manuels utilisés sont différents.

采访者 enquêteur 13:36

对，像从小学三年级开始有兴趣班，但真正其实大规模的系统的学应该是从初中开始。

Oui, il y a des cours optionnels dès la troisième année de primaire, mais l'apprentissage systématique à grande échelle commence vraiment au collège.

受访教师 enseignante enquêtée 13:46

对。

Oui.

采访者 enquêteur 13:48

当年走的是三年初中三年高中这个模式参加高考还是。

À l'époque, le système était de trois ans de collège suivi de trois ans de lycée pour se préparer au baccalauréat, n'est-ce pas ?

受访教师 enseignante enquêtée 13:54

有这样子的，就是说会有两拨孩子，一拨孩子如果是从初中开始上，他可以能考上我们高中的话，那么他从 6 年制的高考了，但如果说是也这是一拨孩子，还有一拨孩子就是说是从外面学校过来的上高中，但是他又没有学过法语，然后他需要从高一开始三年 5 年制的孩子，所以当时会有两个班型，一个班是 6 年制的孩子，一个班是 3 年制的孩子。

C'est exact. Il y avait deux groupes d'élèves : un groupe commençait au collège et pouvait accéder à notre lycée avec un baccalauréat de six ans. L'autre groupe venait d'écoles extérieures, n'avait pas appris le français et devait suivre un cursus de trois à cinq ans à partir de la première année de lycée. Donc, il y avait deux types de classes : une pour les élèves au programme de six ans et une autre pour ceux au programme de trois ans.

采访者 enquêteur 14:26

像他们最后当年都是参加高考法语参加高考吗？

Est-ce que ces deux groupes d'élèves passaient tous le baccalauréat en français à la fin ?

受访教师 enseignante enquêtée 14:31

都会参加高考。

Oui, tous participaient au baccalauréat.

采访者 enquêteur 14:32

这两拨的孩子有没有说成绩上的有特别大的悬殊？

Y avait-il une grande différence de résultats entre ces deux groupes d'élèves ?

受访教师 enseignante enquêtée 14:36

说实话悬殊不大，就你就算 6 年制上来的，他可能分数高也就是不超过 10 分。

Pour être honnête, la différence n'est pas très grande. Même si un élève du programme de six ans obtient de meilleures notes, cela ne dépasse généralement pas 10 points.

采访者 enquêteur 14:50

对，好像在另外一个学校也有类似的，甚至学校老师说是还出现了一个奇怪，就是人家从高一开始还学的反而好，因为他们那个学校他毕竟考他们学校还是需要一定的分数。

Oui, il semble que dans d'autres écoles, il y ait une tendance similaire. Certains enseignants ont même remarqué que les élèves qui commençaient en première année se débrouillaient mieux, car leur école exigeait un certain niveau pour passer les examens.

受访教师 enseignante enquêtée 15:05

所以就不一样的，比如说人家高中比较实力比较强的话，你就会招到非常好的孩子，但如果说高中实力不强的话，那么他招的就是本校的孩子身上来，他的程度也不是特别好，所以这也要看每个高中的生源的情况来决定他的分数的情况。

C'est différent selon les lycées. Si un lycée est fort, il peut recruter de très bons élèves, mais si le lycée n'est pas très performant, il prendra des élèves de sa propre école, qui peuvent ne pas avoir un bon niveau. Donc, cela dépend aussi de la qualité des élèves de chaque lycée.

采访者 enquêteur 15:25

这就是以前的主要的模式，以前除了这种法语高考，其实再没有其他的模式吗？

C'était le modèle principal à l'époque. En dehors du baccalauréat en français, n'y avait-il pas d'autres options ?

受访教师 enseignante enquêtée 15:35

咱们学校没有以前就没有国际化的这种国际班的。

Dans notre école, il n'y avait pas de classe internationale à l'époque.

受访教师 enseignante enquêtée 15:38

以前我们并没有说要孩子们，他们是从高中开始上国外高中的这种课程体系，当然也会有出国的孩子，但他们出国的孩子，因为对于法语的出国它会有两种形式，他有一些他可能会参加高考，那么有一些他不用参加高考，他拿到他的学考的成绩，然后再加上他法语的等级，甚至他有些他读的是高商类的院校，他都不需要法语等级，他只需要雅思的成绩，他也可以出去。

Avant, nous n'avions pas de programme étranger pour les élèves de lycée. Bien sûr, il y avait des élèves qui partaient à l'étranger, mais pour le français, il y avait deux options : certains passaient le baccalauréat, d'autres n'avaient pas besoin de le faire. Ils pouvaient utiliser leurs résultats d'examen et leur niveau de français, et pour certains d'entre eux, s'ils allaient dans des écoles de commerce, ils n'avaient même pas besoin de certificat de langue française, mais seulement d'un score IELTS pour pouvoir partir.

采访者 enquêteur 16:09

对。

Oui.

受访教师 enseignante enquêtée 16:09

因为你高三的话，他只要求你的雅思，他对于你的法语是没有要求的，对，包括签证的时候你也不要求，因为你签证的时候，你面签的时候英语就可以了，对。

En terminale, ils exigent seulement le score IELTS, il n'y a pas d'exigence en français. D'ailleurs, pour le visa, il n'y a pas besoin de preuves de langue française. Lors de l'entretien pour le visa, l'anglais suffit.

采访者 enquêteur 16:21

我记得好像咱们学校是有这个资格，就是说可以让一批学生不参加高考就可以去法国留学，好像是当年是不是有这么一个政策，还是我可能看错了。

Je me souviens qu'il y avait une possibilité pour certains élèves de ne pas passer le baccalauréat et de partir étudier en France. Est-ce qu'il y avait vraiment une telle politique à l'époque ou est-ce que je me trompe ?

受访教师 enseignante enquêtée 16:38

其实这个政策不是说我们学校有这个政策，是取决于法国的院校，法国的院校它对于有一些院校，它是不要求中国高考的成绩的，说我不需要你给我提供高考的成绩，那么但是他要的是什么呢？你的高中毕业证，那么高中毕业证只要这些孩子他只要通过了会考会考就可以了，不叫学考，以前叫会考，通过会考他就有高中毕业证了，所以他参不参加高考也无所谓。

En fait, ce n'est pas une politique propre à notre école. Cela dépend des universités françaises. Certaines universités n'exigent pas les résultats du baccalauréat chinois et disent : "Je n'ai pas besoin que vous fournissiez les résultats du baccalauréat." Mais que demandent-elles alors ? Elles demandent le certificat de fin d'études secondaires. Ces enfants n'ont besoin que de réussir l'examen final, qui s'appelait auparavant l'examen de fin d'études. En réussissant cet examen, ils obtiennent leur diplôme de lycée, donc leur participation ou non au baccalauréat n'est pas importante.

采访者 enquêteur 17:12

对，像这一块的话，会考因为相对来说其实很简单了，大多数孩子其实拿高中毕业证是没有任何问题的，然后对可以说绝大多数那么他们其实如果说早就报了，这个目的是去的某某一个大学的话，那么其实他真的是相对来说轻松很多，也就是说。

Oui, pour l'examen final, il est relativement simple. La plupart des élèves n'ont aucun problème à obtenir leur diplôme de lycée. En fait, on peut dire que pour la grande majorité d'entre eux, s'ils ont déjà postulé à une certaine université, cela devient beaucoup plus facile pour eux.

受访教师 enseignante enquêtée 17:35

是轻松很多。

C'est effectivement beaucoup plus facile.

采访者 enquêteur 17:37

就不需要准备国内的很多的那种繁琐的考试，他可能就需要有掌握一个基本知识就可以了。

Ils n'ont pas besoin de se préparer pour de nombreux examens compliqués en Chine. Ils doivent simplement maîtriser des connaissances de base.

受访教师 enseignante enquêtée 17:44

对，他只要过了会考，其实对他来说很真的，我觉得这条路其实是一个很好的。

Oui, tant qu'il réussit l'examen final, c'est en réalité un bon chemin pour lui.

受访教师 enseignante enquêtée 17:54

对，不需要去卷，然后而且那几所法国的高校应该是有不止一所应该有挺多的高商也好，或者是公立大学。

Oui, il n'est pas nécessaire de passer par des examens difficiles, et il y a plusieurs universités françaises, y compris de nombreuses écoles de commerce et universités publiques.

采访者 enquêteur 18:05

他都不要求中国的高考成绩。

Elles n'exigent pas les résultats du baccalauréat chinois.

受访教师 enseignante enquêtée 18:08

我之前以为是大多数的学校是需要的，只是可能一部一部分的高商可能不需要，但是您这样说，其实还是有很多学校可以选择。对。

Je pensais que la plupart des écoles exigeaient ces résultats, mais peut-être que certaines écoles de commerce ne le demandent pas. Mais ce que vous dites montre qu'il y a en fait beaucoup d'écoles disponibles. Oui.

受访教师 enseignante enquêtée 18:19

当然这个前提是法国的高等院校他们的自身的要求。

Bien sûr, cela dépend des exigences spécifiques des établissements d'enseignement supérieur français.

采访者 enquêteur 18:25

对，这个需要比较了解他们的招生标准才可以。

Oui, il est nécessaire de bien comprendre leurs critères d'admission.

受访教师 enseignante enquêtée 18:29

对，你需要了解人家的招生标准和人家的招生的要求，那么肯定是要提前要跟人家校招办，你要跟人家要沟通，是否是我不需要你明确告诉你，不需要你的高考成绩， Ok 你就去申请就行了。

Oui, vous devez comprendre leurs critères et leurs exigences d'admission. Il est donc essentiel de communiquer à l'avance avec leur bureau d'admissions pour leur demander si vous n'avez pas besoin de fournir les résultats du baccalauréat. Si c'est le cas, vous pouvez simplement postuler.

采访者 enquêteur 18:46

对。咱们像一这样子走这样的路线的学生之前应该是挺多的。

Oui. Il y avait pas mal d'élèves qui prenaient ce chemin auparavant.

受访教师 enseignante enquêtée 19:03

这两年怎么说，因为前三年疫情的原因还是受到的影响很大，几乎没有孩子出去的，那么从今年开始逐步就已经开始又恢复了。当然每一年出去的学生也并不是说很多，但是有一个比较奇怪的现象是什么？比如说我们跟他们在说的时候，你跟他们有建议，你可能这个成绩如果说你在国内上不了一个比较好的学校，你上不了 985 211，你真的没有必要你在国内走了。

Ces deux dernières années ont été particulières. En raison de la pandémie des trois dernières années, il n'y avait presque aucun élève qui partait. Cependant, cette année, cela commence progressivement à reprendre. Bien sûr, le nombre d'élèves partant chaque année n'est pas très élevé, mais il y a un phénomène curieux. Par exemple, lorsque nous leur parlons et leur faisons des suggestions, nous leur disons que si leurs résultats ne leur permettent pas d'entrer dans une bonne école en Chine, comme celles de 985 ou 211, il n'est vraiment pas nécessaire de continuer en Chine.

采访者 enquêteur 20:36

您在课堂上用了一些例子让学生推导出规律，这种方法是您常用的吗？

Avez-vous utilisé quelques exemples en classe pour que les élèves déduisent des règles ? Cette méthode est-elle couramment utilisée par vous ?

受访教师 enseignante enquêtée 21:20

由于中文名字没有阴阳性，因此有必要给学生提供许多例子，而不是直接给出可应用的规则。尽管总会有例外，但这种方法可以让学生感到某种成就感，并在学习时不至于感到太困惑。

Comme les noms en chinois n'ont pas de genre masculin ou féminin, il est nécessaire de fournir aux élèves de nombreux exemples au lieu de donner directement des règles à appliquer. Bien qu'il y ait toujours des exceptions, cette méthode permet aux élèves de ressentir un certain accomplissement et d'apprendre sans se sentir trop confus.

采访者 enquêteur 23 : 48

您怎样看待课堂上的口语练习并不是自由的，比如学生们只是机械的在造句？

Que pensez-vous des exercices oraux en classe qui ne sont pas libres, par exemple, lorsque les élèves se contentent de construire des phrases de manière mécanique ?

受访教师 enseignante enquêtée 25 : 07

的确，这个句子构建的练习实际上并不是完全自由的；它有一些限制。例如，主语、动词和国家不能随意选择，所有的一切都是由我来决定的。因此，他们所创造的句子并不一定与他们的真实生活相关。例如，他们可能会说我们住在法国，实际上我们现在都住在中国。

Cet exercice de construction de phrases n'est en réalité pas totalement libre ; il y a certaines contraintes. Par exemple, le sujet, le verbe et le pays ne peuvent pas être choisis au hasard, tout est déterminé par moi. Donc, les phrases qu'ils créent n'ont pas forcément de lien avec leur vie réelle. Par exemple, ils pourraient dire que nous habitons en France, alors que la vérité est que nous vivons tous actuellement en Chine.

Entretien interrompu pendant quelques minutes

…

受访教师 enseignante enquêtée 32:36

对，他主要是目的是为了出国，而且高考也确实不一定是强制性的。确实确实李老师这样分享，我确实让我知道了一个我自己还不太了解的一个领域，我还以为说是对，我还以为是必须得参加高考，或者说绝大多数学校都是参加高考。

Oui, l'objectif principal est de partir à l'étranger, et l'examen national d'entrée à l'université n'est pas nécessairement obligatoire. Grâce à ce que vous avez partagé, Professeur Li, cela m'a vraiment permis de découvrir un domaine que je ne comprenais pas bien. Je pensais que c'était obligatoire de passer l'examen national ou que la majorité des écoles exigeaient cet examen.

受访教师 enseignante enquêtée 32:57

不用，因为决定权在于因为法国很多的高校人家自己是有自主招生权的，所以他们需不需要高考成绩，不在于高等教育署是否需要，要么是在于人家大学我的招生条件是否需要。

Ce n'est pas nécessaire, car de nombreuses universités en France ont le droit d'admission autonome. Ainsi, la nécessité de passer le baccalauréat dépend des conditions d'admission spécifiques de l'université et non de ce que l’Inspection de l'Éducation nationale exige.

采访者 enquêteur 33:13

咱们现在目前学校这样子经过这么多的改制，您也在这个学校也 10 多年，中间可能也经历过各种的换的领导层什么的，你觉得这个学校目前的整个的发展，你觉得它是在慢慢的变得更加越来越好吗？你觉得它还是有一些问题。

Avec toutes les réformes que notre école a subies, et après plus de dix ans passés ici, ayant également vécu divers changements de direction, pensez-vous que l’école se développe lentement et s’améliore ? Ou pensez-vous qu’il y a encore des problèmes ?

受访教师 enseignante enquêtée 33:43

其实怎么说？我们的领导有换任等等，但是所有的方向都是都是希望往好的方向发展，那么好的方向发展同时也会存在一些问题，就是说因为改制的过程当中就是领导的眼光，其实我们还是觉得是因为领导的眼光真的是很好，人家有前瞻性，但是在实现领导的这个愿望的下面的人，他会有不一样的声音，所以同时你在实现的过程当中阻碍还是比较大的。

Eh bien, c’est difficile à dire. Nos dirigeants changent, mais tout le monde souhaite que l’école se développe positivement. Cependant, avec cette évolution, il y a aussi des problèmes. Nous pensons que la vision des dirigeants est vraiment bonne et qu’ils ont de la prévoyance, mais ceux qui mettent en œuvre ces souhaits ont des avis différents, ce qui complique souvent la réalisation de ces objectifs.

采访者 enquêteur 34:26

也就是说你说的阻碍指的是真正具体是把这个东西执行下来的时候。

Donc, vous parlez d’obstacles qui se manifestent lors de l’exécution concrète de ces plans.

受访教师 enseignante enquêtée 34:33

对，你比如说我们现在比如说我刚刚跟您大概也说了一下，我们学校现在这种情况，其实你要跟其他的学校，因为我们招的你中考的成绩就是比人家最好的学校要低了 100 分，你就是招的整个生源的中段的学生，你中段的学生你没有办法去跟人拼高考。对，你就得找出适合自己的这种特色的道路，对对于我们来说就是要出国，要完全的更加的国际化。其他有国际部，但是他们国际部可能更多的去往英美方向。对，但是对于我们这边来说，我们是甚至可以说覆盖全球的。

Dans notre école, si on compare la situation actuelle avec d’autres établissements, il faut reconnaître que les résultats d’admission au collège sont inférieurs d’environ 100 points par rapport aux meilleures écoles. Cela signifie que nous recrutons des élèves au niveau moyen, ce qui nous empêche de rivaliser sur le plan du Gaokao. Par conséquent, nous devons trouver une voie qui nous est propre, une voie qui nous convient. Pour nous, cela signifie se concentrer sur les études à l’étranger et s’orienter vers une internationalisation complète. D’autres écoles ont également des sections internationales, mais elles se tournent principalement vers des destinations comme l'Angleterre et les États-Unis. Pour notre part, nous couvrons véritablement le monde entier.

Mengyu LI

Pensée enseignante, agir professoral et contexte : une analyse des dynamiques enseignantes en FLE dans les écoles secondaires en Chine

Résumé :

Notre thèse examine les liens entre la pensée enseignante, l'agir professoral et le contexte dans la didactique des langues, en se concentrant sur l'enseignement du français en secondaire en Chine. Nous analysons l'impact des contraintes contextuelles sur les croyances et pratiques des enseignants. La pensée enseignante, qualifiée de « dimension cachée » de l'action pédagogique, se construit avant, pendant et après l'interaction en classe. Elle s'appuie sur des savoirs théoriques, des expériences pratiques et des biais personnels, formant un « répertoire didactique » qui oriente les choix en classe. L'accumulation d'expérience et les réflexions sur la pratique, influencées par le contexte d'enseignement, font évoluer les convictions pédagogiques sur le long terme. Il est donc essentiel d'étudier la pensée enseignante en tenant compte du contexte spécifique qui la façonne. Pour cela, nous avons opté pour une analyse approfondie du contexte scolaire chinois. Notre approche mêle méthodes quantitatives et qualitatives, s'appuyant sur des recherches antérieures et sur la collecte de données par observations en classe et entretiens avec des enseignants de FLE de plusieurs établissements secondaires chinois. L'objectif est de comprendre comment le contexte spécifique des écoles secondaires en Chine influence les pratiques et convictions pédagogiques des enseignants, afin de mieux saisir les dynamiques de l'enseignement dans ce cadre particulier.

Mots clés : pensée enseignante, agir professoral, contraintes contextuelles, français langue étrangère, secondaire en Chine

Teacher thinking, teacher action and context: an Analysis of teaching dynamics in French as a foreign language in Secondary schools in China

Abstract :

Our thesis explores the relationship between teacher thinking, teacher action, and context in language didactics, focusing on the teaching of French at the secondary level in China. We examine the impact of contextual constraints on teachers' beliefs and practices. Teacher thinking, described as the "hidden dimension" of pedagogical action, is shaped before, during, and after classroom interaction. It draws on theoretical knowledge, practical experience, and personal biases, forming a "didactic repertoire" that guides classroom decisions. The accumulation of experience and reflective practices, influenced by the teaching context, lead to the evolution of long-term pedagogical beliefs. Therefore, it is crucial to study teacher thinking by considering the specific context that shapes it. To this end, we have opted for an in-depth analysis of the Chinese school context. Our approach combines quantitative and qualitative methods, relying on previous research and data collection through classroom observations and interviews with French teachers from various Chinese secondary schools. The goal is to understand how the specific context of Chinese secondary schools influences teachers' practices and pedagogical beliefs, in order to better grasp the dynamics of teaching in this particular setting.

Keywords : teacher thinking, teacher action, contextual constraints, French as a foreign language, secondary education in China

Laboratoire Ligérien de Linguistique

10, rue de Tour BP 46527

45065 ORLÉANS Cedex 2