

法语国家 与地区研究

——北京外国语大学法语系成立六十五周年纪念

Etudes
francophones

(第一辑)

北京外国语大学法语系 编著

外语教学与研究出版社

法语国家 与地区研究

——北京外国语大学法语系成立六十五周年纪念

Etudes
francophones

(第一辑)

北京外国语大学法语系 编著

外语教学与研究出版社
北京

图书在版编目 (CIP) 数据

法语国家与地区研究. 第1辑, 北京外国语大学法语系成立六十五周年纪念: 汉、法 / 北京外国语大学法语系编著. — 北京: 外语教学与研究出版社, 2015.4 (2016.3 重印)
ISBN 978-7-5135-5913-3

I. ①法… II. ①北… III. ①法语—国家—研究—汉、法 IV. ①K91

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 079453 号

出版人 蔡剑峰
责任编辑 孟贤颖
封面设计 高 蕾
出版发行 外语教学与研究出版社
社 址 北京市西三环北路 19 号 (100089)
网 址 <http://www.fltrp.com>
印 刷 北京九州迅驰传媒文化有限公司
开 本 787 × 1092 1/16
印 张 15.75
版 次 2015 年 4 月第 1 版 2016 年 3 月第 3 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5135-5913-3
定 价 65.00 元

购书咨询: (010) 88819926 电子邮箱: club@fltrp.com
外研书店: <https://waiyants.tmall.com>
凡印刷、装订质量问题, 请联系我社印制部
联系电话: (010) 61207896 电子邮箱: zhijian@fltrp.com
凡侵权、盗版书籍线索, 请联系我社法律事务部
举报电话: (010) 88817519 电子邮箱: banquan@fltrp.com
法律顾问: 立方律师事务所 刘旭东律师
中咨律师事务所 殷 斌律师
物料号: 259130001



法语国家与地区 (francophonie) 是以法语语言文化为纽带的一个独特的区域概念。它于 1880 年左右首度被提出, 指讲法语的地区及其人口。1970 年, “法语国家国际组织” (OIF) 的前身“文化与技术合作局”成立, 标志着法语国家与地区建立了推广法语、促进合作的国际机制。如今, 法语国家国际组织拥有 57 个成员国和 23 个观察员国, 总人口近 9 亿, 其中 2 亿多人讲法语。

世界法语国家与地区数目多, 面积广阔, 文化多样。其中既包括法国、瑞士、比利时、卢森堡、加拿大魁北克省等欧美发达国家和地区, 更有世界经济全球化、政治多极化以来战略地位凸显的广大非洲国家。近年来, 法语国家国际组织从语言、文化、政治、经济等各个方面, 积极主张文化多样性, 致力于推动全球和平与发展, 成为当今世界重要的国际交流与合作平台。与此同时, 中国积极谋求国际发展, 对外交往频繁, 中国和法语国家与地区的合作 (如中法、中欧和中非合作) 战略重要性日益提升。在此背景下, 开展法语国家与地区研究符合我国国家战略需要。

法语国家与地区研究具有跨学科和多学科性, 早已受到世界各国、特别是法语国家学界的高度重视。该领域已经出版了大量关于国别研究、文化多样性、南北合作、非洲发展、国际关系等方面的各类学术成果。它也是世界各地多所大学开设的专业方向。上世纪 90 年代初, 北京外国语大学法语系在全国高校法语专业中率先开设了“法国政治”和“法语国家与地区研究”等课程, 最早创立了“法语国家与地区研究”的硕士研究方向。经过 20 多年的教学和学术积累, 我系不仅建立了法语国家与地区研究方向的人才培养模式 (本硕博), 更主要的是拥有了一支专业的学术团队, 并取得了令人瞩目的教学和科研成果。

为了加强“法语国家与地区研究”的学科地位, 使之在人才培养方面努力契合我国高校法语专业资政惠民、服务国家发展大战略的目标, 在学术研究方面扩大和整合法语专业教师科研的学科领域, 我系成立了

法语国家与地区研究中心，并决定出版《法语国家与地区研究》(Etudes francophones) 汉法双语集刊。该集刊将以法语国家与地区为研究对象，涉及所有相关人文、社科领域的研究。也就是说，它不仅包括狭义的区域研究领域，如政治、经济、社会、文化、地理、历史等，也将涵盖法语语言、文学、法语教学、翻译等领域的研究和思考。

为了向中法建交 50 年致敬，《法语国家与地区研究》第一辑内容紧密围绕法国研究和法语教学，主要汇集了北外法语系教师近几年间已公开发表的学术文章或翻译作品以及少数新作。同时，我们也收录了资深系友和已退休的知名教授的稿件。为尊重作者，文章未做修改，保留原貌。

我们欢迎法语界人士踊跃投稿，衷心希望这里不仅是北外法语系教师学术耕耘的园地，更能成为全国法语界学者、同仁在教学和科研方面进行合作和交流的广阔平台。

丁一凡
2015 年 3 月

目 录

语言与教学

- 2 / Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois FU Rong (傅 荣)
- 13 / Retour d'expérience : *L'Etat du monde* et son introduction en FLE pour enrichir le curriculum DAI Dongmei (戴冬梅)
- 22 / Les pratiques évaluatives en phase élémentaire de l'enseignement du français et de nouveaux outils à envisager dans l'optique de l'acquisition TAN Jia (谈 佳)
- 31 / Expériences du cours de Politique internationale : conception et mise en pratique ZHANG Min (张 敏)
- 41 / 试论“面向行动教学法”的理论基础及其对外语教学的影响 傅 荣
- 49 / 在基础阶段法语教学中运用真实语料设计课堂活动：实例及其意义 谢锦辉
- 55 / 法语中系动词的分析 王 助

文学评论

- 66 / Le sentiment de la nature et l'introversion du moi : paysage intérieur de l'âme chez Jean-Jacques Rousseau ZHANG Yingxuan (张迎旋)
- 77 / 重而不复的魔术——普雷维尔话语中的重复修辞艺术 陈 玮
- 88 / 《蓝花》：雷蒙·格诺的“蝴蝶梦” 吉 晶
- 92 / 在继承与叛逆之间寻找出路——20世纪后期法国小说浅析 田妮娜

- 104 / 从文本回归抒情——1980年—2000年法国诗歌创作评述 车琳
- 116 / 评安德烈·马尔罗《西方的诱惑》 车琳
- 122 / 你喜欢杜拉斯吗? 叶莎

翻译理论与实践

- 128 / Un regard sur la traduction des nouveaux concepts en Chine
SHAO Wei (邵炜)
- 137 / Une quantification expérimentale des messages restitués dans la courbe
d'apprentissage de l'interprétation SHAO Wei (邵炜)
- 164 / 利用科技翻译培养学生的动态翻译意识 王吉会
- 169 / 特殊历史条件下开启的明末清初科技翻译高潮 王吉会
- 174 / 科技文章中的非科技元素 王吉会

区域研究

- 182 / 萨科齐时期的法国对非政策：难以实现的“决裂” 李洪峰
- 191 / 对法国社会党推动妇女参政实践的思考 李洪峰
- 199 / 法国对西欧联盟政策的变迁 李书红
- 205 / 法国陆军外语能力特点评析 戴冬梅 谈佳

人文纵横

- 216 / 中国人心目中的法国外交 邢骅
- 222 / 也给法国经济把把脉 薛建成
- 229 / 中法文化通汇论略 沈大力
- 234 / 从巴洛克到古典主义——《法国文化史》(卷2) 摘录 傅绍梅(译)
- 240 / 圣日耳曼大街上的狄仁兄 王鲲



语言与教学

Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois

FU Rong

Résumé : Après avoir exposé le véritable intérêt de la diffusion par la traduction du *Cadre européen commun de référence pour les langues* notamment en milieu institutionnel chinois de langue, l'auteur porte son gros effort sur une étude méta-réflexive de ce document historique européen dans la perspective de son adaptation nécessaire et possible au contexte chinois.

Mots clés : CECR, adaptation, contexte chinois

Le présent article comporte deux aspects. Dans un premier temps, nous allons exposer le véritable intérêt pour la Chine du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais CECR) de sorte à expliquer le gros effort que nous avons voulu porter sur sa traduction en chinois ; puis, dans un deuxième temps, nous allons nous focaliser, d'un point de vue de praticien chinois du terrain, sur son adaptation nécessaire et possible dans le contexte chinois, et plus précisément en milieu institutionnel chinois de langue française. Cette contextualisation touche notamment à l'approche actionnelle, aux compétences partielles et aux niveaux communs de référence.

1. L'intérêt du CECR pour la Chine

On sait que le CECR est l'aboutissement d'une réflexion collective européenne et longue de dix ans sur l'enseignement/apprentissage (désormais E/A) des langues vivantes en Europe. En fournissant une base commune à des descriptions explicites d'objectifs, de contenus, de méthodes et surtout d'évaluations, il inventorie des savoir, savoir-faire, savoir-être et savoir-apprendre jugés nécessaires à une communication langagière réelle et efficace selon les six niveaux de compétences. Mais dans ce document historique européen, ce qui retient notre attention, ce sont l'option de l'approche actionnelle de l'E/A des langues, la redéfinition de la compétence de communication en compétence à communiquer langagièrement, la mise en avant du concept de « tâche » comme outil d'E/A et la promotion du plurilinguisme en Europe. Car, nous sommes pleinement conscients que derrière ces nouvelles désignations annonce un véritable changement de paradigme théorique

en didactique des langues-cultures qui nous concerne tous en tant qu'acteurs du domaine non seulement en Europe mais également dans le reste du monde comme en Chine^①. En effet, si dans le contexte de l'intégration de plus en plus avancée de l'Europe, l'approche actionnelle de l'E/A des langues devient une nécessité en vue de préparer les apprenants en classe « à pouvoir s'intégrer dans les pays d'Europe qu'ils seront amenés à fréquenter pour une durée assez longue » (Rosen 2007 : 23), pour effectuer une partie de leurs études en France par exemple, ou pour effectuer une partie de leur carrière en Allemagne. Il en est de même pour la Chine qui est de plus en plus ouverte sur le monde dans la perspective de la globalisation, on ne doit plus se contenter de former nos étudiants seulement « capables de communiquer dans des situations attendues » (Rosen 2007 : 23) lors de leurs séjours courts ou occasionnels à l'étranger comme touristes par exemple. Nous devons nous aussi aider nos étudiants à devenir un utilisateur de la langue, du français en l'occurrence, un acteur social qui sache s'intégrer efficacement dans un pays francophone pendant leur séjour d'études ou même de recherche en commun au sein d'une équipe multinationale.

Nous sommes d'autant plus intéressés par le CECR que l'évaluation objective et scientifique des compétences des apprenants sous forme d'échelle y est proposée avec des descripteurs détaillés. C'est aussi pour nous enseignants chinois de langue un casse-tête lorsqu'il s'agit de comparer les niveaux et les capacités de différents apprenants de langue. A cet égard, force est de souligner que notre traduction du CECR est très attendue parce que le Bureau national pour la Promotion du Chinois langue étrangère de Chine est en train de concevoir un système d'évaluation des compétences linguistiques des apprenants de chinois langue étrangère.

Eu égard à ce qui précède, nous sommes conduits à dire que l'intérêt et l'utilité de la diffusion du CECR dans sa version chinoise en Chine et plus particulièrement en milieu institutionnel chinois de langue n'est plus à établir. Ainsi, avons-nous constitué une équipe de 5 enseignants de français pour remplir la mission de traduction de cet ouvrage intégral en un an entier. Il a été dernièrement publié par la Maison d'Éditions d'enseignement et de recherche des langues étrangères de Beijing (www.fltrp.com). Notons au passage que pour faciliter la lecture du texte proprement dit, nous avons élaboré en annexe un glossaire de termes spécifiques relevés dans le CECR en chinois, français et anglais.

① A titre d'informations, il existe en Chine quelque 64 établissements d'enseignement supérieur dotés d'un département ou de section de langue française. Ils constituent le noyau dur de la francophonie chinoise, regroupant plus de 350 enseignants chinois, 2 800 étudiants de français, toutes catégories confondues. Ces chiffres risqueront d'être beaucoup grossis si l'on compte quelque 150 universités ou écoles polytechniques dans lesquelles le français est enseigné comme seconde ou troisième langue étrangère. Globalement, aujourd'hui en Chine, le français se place en quatrième position après l'anglais, le japonais et le russe.

2. L'adaptation du CECR en milieu institutionnel chinois de langue française

Si le CECR est appréciable et utile, il n'est cependant pas automatiquement ou directement transférable à tous les cas de figure comme toute théorie. C'est d'ailleurs l'esprit de fond du CECR qui rappelle à plusieurs reprises son ouverture et sa flexibilité « *de façon à pouvoir être appliqué à des situations particulières moyennant les adaptations qui s'imposent* » (Conseil de l'Europe 2001 : 13)^①. Mais avant d'envisager des adaptations nécessaires, il convient de cerner les problèmes constatés.

2.1 Quelques problématiques soulevées en contexte chinois de trois thèmes clés mis au point dans le CECR

Concrètement, ce sont tour à tour l'approche actionnelle, la compétence fonctionnelle et les niveaux communs de référence à (re)considérer par rapport à l'E/A des langues en Chine.

2.1.1 L'approche actionnelle mise à l'épreuve dans la situation de l'E/A scolaire des langues en Chine

La question première que nous nous posons concerne justement l'applicabilité de l'approche actionnelle dans une classe chinoise de langue, ou plus exactement dans quelle mesure y est-elle applicable ? A cet égard, dans un article intitulé « 'Actions' en didactique des langues : le changement de concepts didactiques en Europe et ses inspirations », PU Z.H. (2008) a dressé une liste non exhaustive de sept contraintes au niveau méthodologique, didactique et didactologique. Compte tenu de leur forte pertinence, nous nous proposons d'en évoquer ici quelques-unes que je partage et confirme totalement avec des explications supplémentaires.

Premièrement, c'est la résistance soutenue et durable de la méthodologie traditionnelle (ci-après MT) à la chinoise caractérisée par la centration sur l'enseignement et l'enseignant, alors que l'approche actionnelle est décidément tournée vers le sujet apprenant considéré comme acteur social à part entière. Tout porte à croire que la MT continuera à exister et à exercer son influence omniprésente dans l'E/A des langues en Chine. Ceci peut s'expliquer entre autres par

- la volonté politique, voire idéologique du pays d'encadrer l'E/A des langues étrangères globalement dans la formation linguistique ;
- l'expérience forte d'avoir déjà formé quantité de spécialistes de langue ; et notamment
- les limites patentes du modèle tant audiovisuel que communicatif qui permettent la propension spontanée de l'enseignant à reproduire dans sa pratique ce qui a présidé à sa propre formation traditionnelle.

① Nous soulignons.

Deuxièmement, l'idée de tâches de communication à accomplir se trouve au cœur de l'approche actionnelle, or la délimitation de ces tâches semble d'autant plus difficile qu'elle est effectuée en Chine, c'est-à-dire dans un contexte géographiquement et culturellement éloigné et différent de la langue-culture cible. Il se peut, et c'est fort probable, que les tâches proposées par l'enseignant n'aient rien à voir avec la vie réelle du pays cible, parce que tous nos enseignants chinois, surtout quand ils sont jeunes, n'ont pas la chance de mettre les pieds par exemple sur le territoire français avant d'enseigner sa langue. D'autre part, j'aimerais ajouter que la mise en œuvre effective et efficace de l'approche actionnelle par les tâches est largement conditionnée par la participation effective et efficace des apprenants. Or, ce n'est pas toujours le cas lorsqu'il s'agit du public chinois. Pour en comprendre la raison, il suffit de regarder ci-après un tableau récapitulatif et comparatif en nous inspirant du modèle décrit par Christian Puren (1998) dans son article « Didactique scolaire des langues vivantes étrangère en France et didactique du français langue étrangère » :

E/A des langues en milieu institutionnel européen	E/A des langues en milieu institutionnel chinois de langue
<p>Apprenants adultes Non spécialisés Volontaires Pour la plupart très motivés Besoins immédiats et identifiables Priorité à la communication orale Investissement personnel concentré sur la langue cible Niveau post-élémentaire en langue</p>	<p>Apprenants adultes spécialisés Captifs Pour la plupart peu motivés Sans besoins immédiats Besoins futurs non identifiables Aucune priorité identifiable Investissement personnel dispersé sur les multiples disciplines universitaires Niveau intermédiaire en anglais</p>
<p>Enseignants Natifs Formation théorique et pratique Formés à des traditions didactiques diverses</p>	<p>Enseignants Non natifs et natifs Formation linguistique et littéraire Formés à une tradition didactique unique</p>
<p>Milieu institué Objectifs choisis-culture Objet-langue Possibilités immédiates de rentabilisation des apprentissages Cours semi-intensifs ou intensifs Période d'apprentissage limitée et avec interruption Groupes restreints Institution spécialisée en langue Réception et/ou production L'écrit et/ou l'oral ...</p>	<p>Milieu institué Objectifs imposés Objet-langue et culture Rares possibilités immédiates de rentabilisation des apprentissages Cours extensifs Période d'apprentissage longue (4 ans au moins, coupée de vacances) Groupes nombreux (25) Institution spécialisée en langue Réception et production l'écrit et l'oral ...</p>

Le tableau oppose schématiquement les paramètres des deux situations de l'E/A scolaire des langues et nous montre bel et bien pourquoi nos étudiants chinois risquent de ne pas répondre activement à l'appel de l'approche actionnelle, tout simplement parce que sans besoin immédiat ou futur, ni priorité identifiable, ils ne se sentent pas obligés, encore moins motivés pour agir langagièrement avec ou sur quiconque en milieu exolingue.

Troisièmement, à noter que le CECR a été conçu et élaboré dans la perspective d'une Europe économiquement et politiquement de plus en plus unie, c'est pourquoi l'approche actionnelle retenue ici vise principalement à préparer les apprenants en classe à pouvoir s'intégrer efficacement dans les pays d'Europe pour y effectuer une partie de leurs études ou/et une partie de leur carrière professionnelle avec des citoyens européens originaires de différentes langues-cultures, et à terme pour y devenir un acteur social à part entière. Favoriser la mobilité et l'intégration à l'échelle européenne est donc manifestement mis en avant dans cette optique. A cela encore faut-il ajouter que dans la même optique de l'approche actionnelle au niveau européen intégré, les apprenants en classe mais devenus acteurs sociaux en société sont amenés à *agir avec* l'autre en langue-culture cible afin de passer ensemble de l'interculturel au transculturel. Or, une fois en Chine, du moins à l'heure actuelle, le milieu instituant (la société) et le milieu institué (l'école) ont complètement changé à quelques exceptions près^①. Nous nous retrouvons dans une classe de langue linguistiquement et culturellement homogène en ce sens que l'enseignant et les apprenants chinois partagent la même langue-culture maternelle en commun. La pratique habituelle de la MT amène *de facto* à (re)valoriser les activités langagières souvent ou favorablement en langue source. L'expérience nous apprend d'ailleurs que des fois en classe, autant la motivation de nos étudiants à une communication réelle est forte lorsqu'il s'agit d'un sujet dont ils sont bien placés pour parler, autant la tentation de recourir à la langue maternelle est forte parce qu'ils sont tout à fait conscients de limitations imposées par la langue étrangère.

2.1.2 Une prudente réserve à l'égard de la compétence partielle

Dans le chapitre précédent, nous avons longuement parlé de côtés positifs de cette notion nouvelle introduite dans le CECR. Ceci étant, nous nous gardons avec une prudente réserve de la généraliser notamment lorsque nous avons affaire par exemple à des étudiants spécialisés en français en milieu institutionnel chinois de langue. La première raison qui vienne à notre esprit parce que la plus simple, est que ce sont les apprenants régulièrement

① Nous faisons allusion ici notamment à de grosses entreprises internationales implantées dans certaines grandes villes chinoises où des Chinois, des Américains, des Japonais, des Coréens, des Européens travaillent ensemble en anglais. C'est également le cas d'une classe de chinois langue étrangère ouverte à Beijing où des Chinois, des Américains, des Japonais, des Russes ou des Français travaillent ensemble en chinois.

inscrits dans un département de français d'une université publique spécialisée dans l'enseignement des langues étrangères, et que la plupart d'entre eux, une fois diplômés, se destinent aux carrières de la diplomatie, du journalisme ou de l'enseignement. En résumé, ce sont des futurs acteurs sociaux bien dignes de ce nom qui vont vivre du français sinon pour toute la vie professionnelle, du moins pour le meilleur temps de leur vie quotidienne. Il serait difficile d'imaginer qu'au terme d'un long investissement personnel et public, intellectuel et financier, les apprenants et les usagers du français de cette catégorie d'élite disposent finalement d'une compétence partielle. Notons au passage que vis-à-vis de ce public spécifique, au cours de toutes les réformes accomplies dans le domaine de l'éducation aux langues-cultures en Chine, on a maintenu ce cap sur l'objectif de formation, à savoir de le rendre à la fois spécialiste de langue au développement équilibré de « quatre compétences linguistiques fondamentales » et généraliste en termes de compétence socioculturelle^①.

Puis, s'il vaut mieux relativiser la notion de compétence partielle, c'est que du point de vue de l'acquisition/apprentissage d'une langue en général, et d'une langue étrangère en particulier, le savoir-écouter, le savoir-parler, le savoir-lire et le savoir-écrire sont en étroite corrélation en ce sens que l'apprentissage de l'un sert le développement de l'autre : mieux lire, c'est mieux écrire, et mieux entendre, c'est mieux parler. A un moment donné, dans un contexte déterminé et face à un public spécifique, on peut privilégier le développement d'une habileté par rapport à une autre, mais son traitement efficace demande souvent à l'apprenant de faire appel à d'autres habiletés. Ceci veut dire que tout ce qui a été retenu pour acquérir les habiletés de compréhension orale et écrite sont pour une large part **transposables** aux habiletés d'expression orale et écrite. Il en déduit que de notre point de vue, ce ne serait pas un choix judicieux de développer en priorité, dès le départ l'E/A d'une langue étrangère et au nom de la compétence partielle, la compréhension orale et/ou écrite au détriment de l'expression orale et/ou écrite. Sinon, à la moindre difficulté en oral ou en écrit, les grands débutants sauraient trop facilement reculer sous le prétexte de la compétence partielle lors de leurs premiers pas dans la langue étrangère.

2.1.3 Une question ouverte sur la compatibilité de six niveaux communs de référence du CECR avec le cursus universitaire de langue de Chine

Il semble inutile de détailler ici les atouts des niveaux de compétence sous forme d'échelle proposés par le CECR^②, puisqu'ils sont d'une évidence visible. Nous nous interrogeons donc plus spécialement sur la transposition possible de ce dispositif d'évaluation

① Ministère chinois de l'Éducation, *Directive relative aux réformes de l'E/A supérieur des langues étrangères en milieu institutionnel de langue en Chine*, Journal de l'Éducation en Chine du 23 juin 1999.

② Pour plus d'informations en la matière, nos lecteurs sont invités à lire *Le Point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues* de Evelyne Rosen, et plus particulièrement son chapitre 3, pp.37-46, Paris, CLE International, 2007.

européen dans une classe de langue en Chine.

Force est cependant de constater que ce n'est pas une tâche aisée dans la mesure où l'évaluation universitaire en Chine repose encore sur un système de contrôle plutôt figé, renvoyant à des notions de sanction ou de sélection, voire d'exclusion, tandis que la même évaluation est devenue aujourd'hui en Europe synonyme de progrès en faveur de l'apprentissage, ou conçue comme un moyen de guider l'apprentissage. C'est notamment le cas du CECR. De ce fait, en cas de transposition, il y a lieu de prendre en considération une double compatibilité entre ces deux systèmes d'évaluation foncièrement différents d'une part, et entre l'évaluation européenne et le processus d'E/A des langues mis en place sur le terrain chinois d'autre part. On sait qu'en didactique, l'évaluation fait partie intégrante de tout processus d'E/A des langues.

A côté de ce problème sans doute théorique, il existe une deuxième question plutôt pratique. En effet, aucune indication n'étant donnée dans le CECR sur les volumes d'heures d'E/A par niveau, Evelyne Rosen (2007 : 116) en a proposé une à titre indicatif :

Niveau	Volume horaire indicatif
A1	60-100 heures d'apprentissage
A2	(+) 100-120 heures d'apprentissage
B1	(+) 150-180 heures d'apprentissage
B2	(+) 200-250 heures d'apprentissage
C1	(+) 250-300 heures d'apprentissage
C2	(+) horaire variable

En suivant ce tableau indicatif pour compter nos volumes d'heures d'E/A, il suffirait d'un semestre de neuf mois pour que nos étudiants de français parviennent facilement au niveau européen B2, puisque dans le cas du français enseigné en milieu institutionnel de langue, nos étudiants suivent des cours de français à raison de 14 à 16 heures par semaine pendant un semestre^①, cela fait quelque 256 heures. En réalité, c'est absolument impossible tant que nos étudiants n'ont connu aucun mot français avant d'entrer au département de français. Du coup, à en croire le tableau présenté ci-dessus, nous serions amené à conclure que soit les échelles d'évaluation du CECR manquent de rigueur donc de fiabilité, soit l'E/A scolaire des langues en Chine est sinon nul du moins très peu rentable par rapport de qualité-prix. A vous de juger ! C'est pourquoi j'annonçais tout à l'heure que c'est une question ouverte.

① A titre d'information, en Chine, notre scolarité s'étale sur quatre ans. Une année universitaire compte neuf mois répartis en deux semestres. Il y a dix-huit semaines de cours dans chaque semestre.

2.2 Esquisse de quelques propositions d'adaptation provisoires, singulières et évolutives

Constaté une difficulté ne veut pas dire être contraint de baisser les bras devant une totale impossibilité. Il ne saurait être question non plus de s'arrêter sur l'explication des faits constatés dans une vision causaliste. Bien au contraire ! C'est pourquoi, après avoir identifié et surtout interprété les problèmes, nous serons tentés de faire quelques propositions d'adaptation provisoires, singulières et évolutives.

2.2.1 Trois propositions de principe

Face à une éventuelle méconnaissance du CECR, à titre de propositions de principe, nous suggérons d'abord de ne pas culpabiliser les acteurs de terrain.

Etant donné que nous-mêmes nous sommes enseignants de terrain depuis 27 ans, je crois être en mesure de bien connaître mes collègues qui « *jour après jour, cherchent à résoudre les problèmes de leur état, mais n'ont ni le temps, ni les moyens de rendre compte des trouvailles qui en découlent* » (Galisson 1994 : 125). Il y a d'ailleurs en contexte chinois tant de complications qui sont souvent indépendantes de la volonté de nos enseignants de langue. C'est pourquoi il ne faut surtout pas les culpabiliser comme docteur Knock en leur annonçant que leur méthode de travail est démodée ou que leurs modes de pensée sont à changer du tout en tout. Bref, la « remise en cause » ne doit pas être prise dans un sens moral mais dans un sens essentiellement didactique. Il vaut mieux respecter les contraintes institutionnelles, partager les expériences qu'ils ont acquises, tirer avec eux les leçons du passé et leur démontrer qu'en faisant autrement, on pourrait, dans certains cas, arriver à des résultats meilleurs.

Ensuite, au nom de tous les praticiens chinois, nous demanderons à ne pas les « terroriser » qui consiste à accabler les enseignants de langue, plus particulièrement les plus jeunes de nombreuses théories avec des notions spécialisées et/ou abstraites comme si par exemple l'approche actionnelle était une nouvelle méthodologie constituée après tant d'autres précédentes, ce qui finirait par les faire fuir la recherche. Je ne peux que renvoyer sur ce sujet à l'avertissement déjà lancé par R. Galisson en 1994 (1994 : 29). En contrepartie, nous plaçons pour responsabiliser les enseignants de langue au sens que de toutes façons, même si le CECR n'existait pas, on apprend/enseigne aujourd'hui la langue dans un contexte et avec des objectifs très différents de ce qu'il y a dix ans, vingt ans... L'effort de rénovation méthodologique de la part de l'enseignant sera donc nécessaire, inéluctable si on veut défendre la qualité de l'E/A des langues en Chine ou ailleurs. Selon C. Puren en effet, un bon enseignant doit être « *celui qui sait effectuer en permanence la construction, la*

déconstruction et la reconstruction de son dispositif d'enseignement »^①.

En troisième et dernier lieu, nous appelons à la mise en garde d'une possible dérive du fameux électisme chinois au nom duquel on se contenterait, sous le prétexte de la complexité de la didactique des langues, de choisir dans différentes parties du CECR certains de leur éléments plutôt que l'élaboration d'un outil contextualisé ; ou bien sous le prétexte de la spécificité des classes de langue, on risquerait de s'enfermer « dans la résolution au coup par coup de problèmes particuliers, et de transformer ainsi la discipline en suggestions de pratiques trop ponctuelles, sans fondement théoriques et sans cohérence (globale ou locale) » (Galissou, Puren 1999 : 92).

Si le premier cas relèverait de ce que R. Galissou nomme les simples « consommateurs » sans état d'âme d'une méthode ou d'un cours pensés et fabriqués ailleurs et par d'autres, le second cas tomberait dans ce que C. Puren qualifie d'« électisme mou ».

2.2.2 Quelques actions d'adaptation concrètes et ciblées

En tenant compte de l'état actuel des choses en Chine et de diverses contraintes institutionnelles existantes et éventuelles, nous proposons :

1/ d'organiser dans un premier temps la diffusion et la communication du CECR au sein de nos collègues de toutes catégories confondues afin de les sensibiliser à l'actualité du domaine et de les familiariser avec des idées nouvelles en matière de didactique des langues. A cet effet, nous avons traduit et publié en chinois le CECR dans son texte intégral, joint d'un glossaire de termes spécifiques relevés dans l'ouvrage et expliqués dans trois langues : chinois, français et anglais. En outre, nous avons écrit des articles faisant le point sur l'Europe des langues, sur le CECR dans son ensemble ou dans ses concepts clés^②.

2/ de mener en même temps l'auto-formation et l'auto-apprentissage par la lecture guidée^③, par des séminaires et ateliers.

3/ d'envisager quelques démarches de remédiation dans les meilleures conditions possibles du terrain. Sur l'approche actionnelle par exemple, étant donné l'homogénéité linguistique et culturelle de nos étudiants chinois dans une même classe de langue, on peut emprunter à R. Galissou la démarche de « l'intra-à l'interculturel » (Galissou 2002 : 508).

① Notes prise en séminaire de Christian Puren « Vers une didactique complexe : le cas de la didactique scolaire », 1998-1999.

② A titre d'exemple, PU Zhihong, « Actions en didactique des langues : le changement de concepts didactiques en Europe et ses inspirations », *Journal de l'Université des Etudes internationales du Sichuan*, Chongqing, n°1, 2008 ; FU Rong, WANG Kefei, « Regard sur les politiques linguistiques en Europe », *Foreign Language Teaching and Research Press*, Beijing, n°1, 2008 ; FU Rong, « Commentaire du CECR », *International Chinese Language Teaching and Learning*, Beijing, n°4, 2008.

③ Je pense ici plus particulièrement à *Le Point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues* de Evelyne Rosen que je cite constamment dans le présent article. En effet, elle y fait un excellent commentaire à l'appui de bon nombre d'illustrations concrètes. Qu'elle trouve ici mes remerciements et mon hommage les plus sincères.