ÊTRE ENSEIGNANT NATIF ET NON NATIF DE FLE EN CHINE : LA DYNAMIQUE DES REPRÉSENTATIONS RELATIVES AUX « RÔLES » D'ENSEIGNANT DE LANGUE

HUANG Keying
keying94@hotmail.com
Université d'Angers (France)

Abstract *: This article aims to show that the representation of French as a Foreign Language (FLE) teachers in the Chinese context is changing and exhibiting diversity when it comes to approaching the issue of "native/ non-native" teacher. Through interviews with seventeen FLE teachers of five educational authorities, seven French and ten Chinese, our objective is to reconstruct the crossed judgments concerning the differentiated (or not) skills of two parties existing in their speeches, thus to understand what they think about the roles of FLE teachers in real teaching scenes. This analysis turns to a discussion of the professionalism of language teaching as well as the socio-cultural factor to be taken into account in the Chinese context.*

Keywords *: representation, native teacher, non-native teacher, teaching professionalism.*

Introduction

À la suite de la mise en place de la politique de « porte ouverte » en 1978 et particulièrement depuis le début du XXIe siècle, l'enseignement/ apprentissage (ci-après E/A) des langues étrangères a pris son essor en Chine, y compris celui de la langue française. Il est marqué, d'une part, par l'accroissement du nombre de structures proposant des formations de la langue française ; d'autre part, par la diversification des besoins des apprenants chinois apparaissant dans une société en mutation constante. La dynamique du contexte constitue un terreau fertile où fleurissent la variation des expériences individuelles, l'intensification des échanges, la fluctuation des phénomènes humains, cela ne serait pas alors sans conséquence sur la pratique pédagogique ainsi que la mentalité de la communauté d'enseignants de FLE sur le sol chinois. Néanmoins, force est de constater que pendant des années, l'E/A des langues étrangères en Chine est susceptible d'être relié à une façon d'enseigner assez traditionnelle par rapport à celle qui est préconisée et pratiquée dans le monde occidental, ce qui conduit souvent en l'occurrence à caricaturer les

BDD-A32357 © 2021 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:44:21 UTC)

enseignants de FLE dans le milieu étudié en les divisant en deux sous-communautés : l'enseignant d'origine chinoise qui est en charge de la transmission des connaissances de base (surtout celles des règles grammaticales) en suivant le manuel pas à pas, et puis, l'enseignant natif du français, dont l'intégration dans la formation linguistique vise particulièrement à y apporter une valeur communicative et pragmatique.

Cette image, faisant preuve d'une simplification du métier d'enseignant de langue, n'est pas cependant dépourvue de tout fondement théorique lorsqu'elle est replacée dans le contexte historique et culturel où elle a été engendrée. Les sources peuvent vraisemblablement être retrouvées dans les vestiges de l'influence soviétique sur l'E/A des L2 scolaire de ce pays (Besse, 2011) tandis que les contributions portant sur les cultures éducatives chinoises peuvent également offrir quelques pistes de réflexion (Bouvier, 2002 ; Robert, 2002). La manière dont ces deux types d'enseignants abordent leur travail, qui est perçu comme un pas vers l'éclectisme, a été problématisée par des contributions qui cherchent à analyser les méthodologies pédagogiques utilisées respectivement par les pairs ainsi que les relations professionnelles sous-jacentes sur le terrain (notamment en milieu universitaire). Selon des recherches précédentes, il s'agit plutôt d'une simple juxtaposition de manière non systématique, donc d'« un éclectisme anarchique qui fonctionne par tâtonnements » (Galeazzi, 2007 : 113) et d'« un corps à deux têtes bien séparées » (Perche, 2011 : 178).

Évoquons que le monde connaît de grands bouleversements et que la vérité didactique n'est jamais un produit fini, la nécessité est de mettre à jour la situation de la population étudiée pour (re)questionner le métier d'enseignant de FLE de nos jours, ce qui nous pousse alors à nous pencher sur les représentations des participants eux-mêmes à propos du système binaire d'enseignement, dont la répartition des tâches pédagogiques serait basée sur la distinction entre natif (ci-après N) et non-natif (ci-après NN).

1. Positionnement conceptuel et méthodologique

La notion de représentation, puisant ses origines dans la psychologie sociale, est aujourd'hui adoptée par bien des domaines des sciences humaines en vue de « savoir à quoi nous en tenir avec le monde qui nous entoure » (Jodelet, 2003 : 47). Dans le cadre de la didactique des langues, elle peut être présente dans les travaux de recherche en manière de l'interprétation de ce qui se passe dans la classe de langue et de ce qu'en disent les acteurs (Cambra Giné, 2003). Pour découvrir les perceptions que partagent les enseignants de FLE dans notre contexte, nous nous intéressons aux questions de recherche s'articulant autour de deux grands axes : d'une part, aux yeux des enseignants, en quoi existe-t-il des différences entre l'enseignant N et l'enseignant NN dans le contexte chinois ; d'autre part, quels rôles ils doivent jouer dans l'apprentissage du FLE quand il s'agit d'un public chinois.

Notre corpus est constitué des propos recueillis dans une enquête par entretien semi-directif menée de septembre à décembre 2019. Nous avons interviewé dix-sept enseignants de FLE de cinq dispositifs, situés dans cinq villes chinoises différentes, dont deux départements du français de l'université (DFA, DFB), deux centres privés de langue (CPA, CPB) et une Alliance Française (AF). Signalons que les sept enquêtés qui représentent la partie d'enseignants N sont tous de nationalité française, non pas parce que nous visons à établir un corpus « franco-chinois », mais parce que nous n'avons pas rencontré des enseignants issus des autres pays francophones sur le terrain, cela pourrait refléter plus ou moins le statut des natifs sur le marché de la langue française en Chine.

BDD-A32357 © 2021 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:44:21 UTC)

2. Quelles différences entre l'enseignant de FLE natif et non natif à travers le regard des enseignants dans le contexte chinois ?

Si notre enquête part du postulat que la distinction entre N et NN se retrouve souvent dans l'E/A du FLE sur le terrain chinois, la grande majorité des enseignants enquêtés, qu'ils soient natifs ou non-natifs, s'accorde à signaler l'existence des différences entre ces deux parties en apportant des jugements croisés et des autoréflexions sur leurs propres valeurs dans le travail.

2.1. Enseignant natif : expert linguistique et culturel ?

Comme dans beaucoup d'autres pays, le fait d'être locuteur natif peut sous-entendre qu'il dispose d'un « avantage naturel » dans l'enseignement des connaissances linguistiques, cela se voit surtout dans les discours d'un nombre d'enseignants chinois où la focalisation porte davantage sur les compétences à l'oral de leurs collègues N. Cette capacité « innée » est jugée essentielle à l'oral par les NN parce qu'elle constitue un grand atout pour garantir l'authenticité d'une communication, de sorte que la production orale des enseignants N est perçue comme un modèle non seulement pour le public d'apprenants chinois, mais aussi pour les enseignants chinois eux-mêmes.

Le culte de l'authenticité va de pair avec un sentiment de restriction chez certains interviewés chinois lors de l'organisation des activités orales avec leurs apprenants, ils se sentent parfois limités à un vocabulaire du manuel et inaptes à parler « n'importe quoi » à l'instar d'un collègue N. De plus, un sentiment identitaire d'élève est récurrent si l'enseignant chinois est proie au doute ou à l'incertitude lorsqu'il rencontre des problèmes concernant la langue à enseigner. Les enseignants N bénéficient alors d'une grande crédibilité dans la résolution des questions linguistiques auprès de leurs partenaires chinois, ce qui se révèle d'une relation asymétrique qui contribue à former une partie importante des échanges entre l'enseignant N et NN au sein de certaines équipes pédagogiques. Selon une enquête par questionnaire menée par Galeazzi (2007) en 2006 sur 50 professeurs N travaillant dans le milieu universitaire chinois, plus de la moitié des répondants ont déclaré être assez ou très souvent invités à clarifier des questions linguistiques posées par leurs collègues chinois. Cette modalité d'interaction, demeurant en vigueur jusqu'à présent dans le contexte étudié, peut encore être retrouvée dans les propos de nos enquêtés.

Si l'on assigne intuitivement la compétence linguistique au N, il importe de noter que la fiabilité de l'enseignant chinois envers son partenaire français est susceptible d'être réduite quand il s'agit de lui solliciter d'expliciter le fonctionnement de la langue, et plus précisément, de répondre à des questions portant sur les règles de grammaire. De même, cela fait partie également de la préoccupation de certains professeurs français qui sont hantés par un sentiment d'impuissance lorsqu'ils ne sont pas en mesure de répondre aux attentes des questionneurs chinois, tant leurs collègues NN que leurs élèves. En d'autres termes, auréolé d'un certain prestige d'être plus « légitime » par rapport au NN, un enseignant N pourrait à la fois être limité par cette langue acquise « naturellement » lorsqu'il l'enseigne en Chine, où la compétence métalinguistique de l'enseignant est aussi mise en valeur.

L'expertise linguistique des enseignants français étant discutable, leur expertise culturelle ou leur autorité à cet égard n'a pas, par contre, été remise en question par les Chinois. Les jugements positifs auprès des enseignants N concernent non seulement le contenu de l'enseignement mais aussi leur style d'enseignement, plus ludique que la méthode traditionnelle chinoise. Dans ce cas, ils seraient vus comme des porteurs des éléments de la culture éducative française ou ceux ayant plus de sens d'humour pour animer la classe.

BDD-A32357 © 2021 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:44:21 UTC)

2.2. Enseignant chinois : celui qui comprend mieux l'apprentissage et l'apprenant chinois ?

La priorité des discours portant sur l'enseignant NN s'appuyait généralement sur sa liaison avec les apprenants aux niveaux socioculturel et socioaffectif. Contrairement aux enseignants N, qui restent marginalisés dans l'enseignement de la grammaire en Chine, laquelle est d'habitude perçue comme outillage de première nécessité dans l'acquisition d'une nouvelle langue, les enseignants chinois sont considérés comme ceux qui savent mieux faire comprendre le mode d'emploi de ces outils. Grâce au parcours d'apprentissage similaire à celui de leurs apprenants chinois, les enquêtés chinois s'estiment capables de mieux transmettre ce type de connaissances que leurs binômes N, des expressions telles que « clairement », « explicitement », « de manière structurée » étant utilisées de façon régulière dans leurs discours. On peut remarquer une image semblable chez les enquêtés français qui n'ont jamais douté de la qualité de leurs homologues chinois dans ce domaine.

En plus de l'explication du contenu linguistique, la compréhension à l'égard des élèves a aussi été mentionnée à maintes reprises lors de la comparaison entre les N et NN, surtout par une partie des enseignants chinois. Pour eux, le fait d'être issu du même contexte culturel que les élèves chinois leur permettraient de faire preuve d'empathie puisqu'ils peuvent mieux interpréter les phénomènes dans la classe, ce qui donne un sentiment de sécurité aux apprenants dans leur processus d'apprentissage. Les enseignants français ne sont pas toujours d'accord leurs homologues chinois à ce propos, ils cherchent à découvrir l'apprenant en tant que sujet indépendant plutôt que de comprendre les apprenants chinois comme un sous-ensemble de leur culture, même s'il existe certaines habitudes culturelles qu'ils ont besoin de connaître afin d'établir des stratégies d'enseignement visées. En outre, beaucoup d'enseignants, chinois et français, ont noté que les caractéristiques des étudiants chinois changent avec le développement de la société, connaître un public d'apprenants constitue un processus et ne peut pas être fait une fois pour toutes.

2.3. Découvrir l'enseignant de FLE en Chine dans sa polyvalence, diversité et évolution

Comme nous venons de voir, l'existence de certaines différences entre la partie native et la partie non native semble évidente en milieu chinois, ce n'est pas une nouvelle chose qui circule dans l'E/A des langues. Le courant pédagogique traditionnel consiste à établir la distinction entre les enseignants par leur « origine » en soulignant les qualités et les défauts. C'était en s'appuyant sur cette pensée que les masses d'enseignants chinois ont été formées, puis ont continué à apporter leur contribution en matière d'éducation linguistique de ce pays. Au lieu d'affirmer hâtivement son bien-fondé dans un contexte chinois où l'E/A de la langue française était à son stade embryonnaire, il faut reconnaître qu'une telle idéologie, qui exerce encore de l'influence sur les schèmes de perception du domaine de la didactique des langues, ne fait plus l'unanimité au sein de la communauté étudiée. Nombreux sont ceux qui ont abandonné de juger le travail d'enseignant de langue à la seule aune de l'origine génétique ou socioculturelle : les frontières entre le profil d'un enseignant N et celui d'un enseignant NN deviennent de plus en plus floues aussi bien dans les perceptions des enseignants que dans la pratique pédagogique.

Vivant dans un monde interconnecté, caractérisé par l'accroissement de la mobilité des individus, chaque individu a plus d'occasions d'élargir ses limites et de découvrir de nouvelles possibilités dans une activité sociale. Si l'enseignant N se voit représenter l'image

BDD-A32357 © 2021 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:44:21 UTC)

idéalisée du métier en raison de sa bonne maîtrise de la langue, il ne faut pas oublier qu' « un enseignant chinois peut avoir un niveau de français aussi super » (CPA1) à force d'efforts, ou qu'« un enseignant non natif, qui est déjà très proche de la culture qu'il enseigne [...] peut faire à peu près aussi bien qu'un natif » (DFA4). La formation pour les enseignants de FLE joue un rôle prépondérant dans ce cas, il est incontournable d'évoquer le Master FLE-S qui est devenu un choix prioritaire pour beaucoup de Chinois ayant l'intention d'enseigner cette langue, qu'ils soient ou non déjà expérimentés dans le secteur.

En tant qu'anciens étudiants en mobilité, ces enseignants chinois ont presque unanimement affirmé la valeur ajoutée de leur expérience en France à part le diplôme qui leur a permis d'atteindre le seuil d'entrée sur le marché professionnel. Ils ont bien profité du séjour linguistique en immersion pour se perfectionner dans la langue à enseigner, surtout à l'oral, qui était souvent considéré comme la faiblesse du groupe d'enseignants chinois. Pour la grande majorité d'entre eux, l'enrichissement est aussi et surtout d'ordre culturel : « le séjour dans un pays laisse toujours certaines traces en nous, on ne peut jamais expérimenter certaines choses sans y aller » (DFB2). D'une part, ils ont pu se dégager d'une langue du manuel en embrassant le français dans son authenticité ; d'autre part, ces années en France leur ont permis de rétablir la confiance et assurer une certaine crédibilité dans l'enseignement : partager leur propre expérience d'apprentissage avec les apprenants, raconter des anecdotes, répondre à leurs questions concernant la vie en France, et en particulier, les amener à passer des simples stéréotypes à un enrichissement mutuel. Ce qui est plus remarquable, c'est l'apport de la formation de Master elle-même qui a la vertu de susciter l'éveil des consciences vis-à-vis de l'E/A de langue, vu que ces enquêtés ont pu porter un regard réflexif sur leur propre parcours d'apprentissage et d'enseignement.

> « Alors le Master FLE me permet de connaître mieux l'enseignement, il existe non seulement la façon d'enseigner que nos professeurs de français ont utilisée dans mon université quand j'étais étudiante, mais aussi d'autres moyens pour enseigner une langue. » (CPA2)

> « Je pense que cette formation m'a permis de voir les questions dans leur intégralité, par exemple on met l'accent sur l'interculturel, comme j'enseigne actuellement en Chine, notre enseignement doit être adapté à la culture des élèves chinois et aux façons d'enseigner auxquelles ils sont habitués. » (CPB1)

Dès lors, l'enseignant chinois a gagné plus de « légitimité » dans l'enseignement du FLE surtout à travers le parcours de formation en France, il lui est possible de dépasser la frontière préconçue entre N et NN en exploitant le territoire « occupé » par son binôme. Par contraste, il semble que l'enseignant N est relativement moins actif dans la réduction des disparités des pratiques d'enseignement, non pas parce qu'il manque de volonté pour sortir de la zone de confort, mais parce qu'il manque toujours de canal formel pour apprendre à bien transmettre des connaissances de base. Autrement dit, il n'y a pas de formation dispensée qui peut initier un N à enseigner le français auprès d'un public chinois. C'est par auto-apprentissage et tâtonnement sur le terrain qu'il peut se débrouiller au travail. Le changement est alors moins significatif par rapport à son partenaire chinois qui a plus de possibilités de se perfectionner de façon ciblée. Dans ce sens, les représentations que l'ensemble de la communauté des enseignants de FLE en contexte chinois se forge à l'égard d'eux-mêmes sont évolutives, mais le degré d'évolution n'est pas symétrique lorsqu'il s'agit des conceptions du N et du NN.

BDD-A32357 © 2021 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:44:21 UTC)

Si l'évolution personnelle constitue une grande étape pour se débarrasser des idées figées concernant la séparation des enseignants de langue, la tendance de l'affaiblissement des distinctions entre N et NN est encore plus remarquée chez les enseignants dont la structure d'enseignement propose voire prescrit une pratique « non traditionnelle ». L'un des exemples les plus évidentes portent sur l'explication de la grammaire, qui était perçue pendant longtemps comme le point fort et aussi la tâche exclusive du professeur chinois. En effet, l'engouement du public chinois pour l'E/A de la grammaire est un phénomène de longue date, et bien de contributions ont essayé de l'interpréter sous des angles linguistique, historique, méthodologique, socioculturel, c'est pourquoi nous ne nous y attarderons pas trop dans cet article. Ce qui mérite d'être précisé ici, c'est que la diversification des pratiques pédagogiques concernant la grammaire en fonction des dispositifs modifie les représentations enseignantes à ce propos, et de manière variée.

Rappelons que la grammaire est un élément essentiel dans la classe traditionnelle de langue en Chine, si l'enseignant N est exclu de l'intervention dans ce domaine parce qu'il est censé être incapable de bien expliquer les règles grammaticales, il existe un certain fondement factuel : la méthode traditionnelle requiert non seulement que le professeur ait une bonne compétence de L2, mais aussi qu'il détienne la capacité d'expliquer les éléments constitutifs de celle-ci à travers la L1 des élèves, à savoir le chinois dans notre cas. Or, cet argument n'est pas assez pausible selon notre observation étant donné qu'une partie d'enseignants français savent parler chinois, ce qui facilite sans doute leur interaction avec les apprenants chinois, surtout ceux qui sont débutants. Cela dit, les enseignants N qui sont sinophones ne représentent qu'un faible pourcentage dans l'ensemble des dispositifs. Ce qui a changé davantage les conceptions des enseignants, c'est leur réflexion sur l'enseignement de la grammaire, pendant lequel l'utilisation de la L1 des élèves n'est plus considérée comme un choix obligatoire. Pour certains d'entre eux, l'essentiel est de recourir à une « langue de transition » (AF2) qui appartient au répertoire linguistique de tous les acteurs de la classe.

> « Pour moi la grammaire est une béquille sur laquelle on s'appuie pour savoir comment cette langue fonctionne, ce que tu apprends c'est un mécanisme, pour connaître ce mécanisme tu peux avoir recours au français, au chinois, même à l'anglais, ça n'a pas d'importance. » (DFB2)

Là encore, l'introduction des idées méthodologiques différentes sur le sol chinois a amené l'ensemble des enseignants de FLE à porter de plus en plus d'attention sur les interactions en classe de langue, la tendance est que l'enseignant (qu'il soit N ou NN) tente de créer une situation de communication authentique en utilisant davantage le français. En ce sens, on donne à l'enseignant N sa légitimité dans la participation en classe de niveau débutant au lieu de le faire venir uniquement pour perfectionner le niveau d'un élève ayant déjà une base de connaissances, la distinction entre les deux parties d'enseignants est de moins en moins valide à tous niveaux. Nous pouvons le voir surtout clairement avec la situation de l'AF et du DFB, où la grammaire n'est plus mise au centre de la réflexion des enseignants, voire en marge de leur pratique.

En un mot, la discussion sur les différences entre les enseignants N et NN reflète en fait le décalage entre les attentes des enseignants par rapport à la qualification du métier et la situation réelle à un moment donné, et ce décalage, changeant avec le temps en fonction des conditions, revêt une grande complexité des phénomènes lesquels ne doivent pas être étudiés d'une façon simplifiée. Le directeur et enseignant du DFB a radicalement remis en cause cette double catégorisation ainsi que l'influence de celle-ci sur l'organisation

BDD-A32357 © 2021 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:44:21 UTC)

pédagogique et administrative dans le contexte universitaire chinois. En tant que professeur d'origine française qui travaillait en Chine depuis une dizaine d'années, il a mentionné deux expressions usitées pour l'appeler lesquelles lui paraissait inappropriées : lecteur et expert, deux mots qui visent à singulariser une partie des enseignants de l'équipe pédagogique et qui résident dans une perspective essentialiste conduisant à figer les gens.

> « Donc tu es Chinoise, c'est obligé, c'est comme ça. Je suis Français, c'est obligé, je suis comme ça. Voilà, on débouche sur des stéréotypes et on oublie toute la richesse du parcours. [...] C'est des gens qui sont en train de bouger. » (DFB3)

Comme nous pouvons le constater, la manière dont un enseignant de FLE en contexte chinois se perçoit lui-même n'est plus uniformément partagée par toute la population enseignante, mais celle-ci se voit de plus en plus sensibilisée à une identité d'enseignant qui est fluide grâce à une réflexion introspective sur son métier. Les différentes conceptions concernant l'enseignant N/ NN sous-entendent les différents types de relations entre eux dans le travail, ce qui nous amène à nous interroger sur les points de vue des enquêtés concernant l'attribution des rôles au sein de l'équipe pédagogique.

3. Enseignant de FLE natif et non natif dans le milieu chinois : comment les enseignants perçoivent-ils le rôle de chacun ?

L'enseignement du FLE en Chine est marqué depuis des années par le côtoiement entre l'enseignant N et NN, mais nous pouvons remarquer qu'il peut prendre différents sens en fonction des enquêtés différents.

3.1. Opposition binaire

La vision dichotomique restant dans le contexte étudié aboutit à la répartition déséquilibrée des rôles. L'intervention de la partie chinoise et française est encore réalisée séparément, c'est-à-dire, chacun enseigne à sa guise sans aucune discussion. L'enseignant chinois, qui est considéré comme étant plus fort en explication des connaissances de base, constitue le pivot de l'équipe d'enseignement, alors que l'enseignant N est plutôt marginalisé sauf que les apprenants chinois atteignent à un certain niveau, on attribue à ce dernier un rôle de « bonus » dans l'E/A de langue. Le mécanisme de ségrégation dans la pratique se convertit en ségrégation au niveau épistémologique, laquelle renforce en retour la distribution des N et des NN dans les différentes tâches pédagogiques. Cette perception, basée sur les schèmes oppositionnels, peut aussi se présenter dans les énoncés de l'enquêté sous le voile de complémentarité.

Les incidences du système binaire sont non seulement d'ordre didactique, mais aussi administratif ou relationnel. En effet, si un enseignant français est identifié comme étranger dans son milieu de travail, cela veut dire qu'il est d'une autre nation, mais surtout qu'il est un acteur extérieur dont le statut sociolinguistique n'est pas assez reconnu comme ses collègues chinois : ne pas prendre en charge des affaires courantes du dispositif excepté la dispense des cours ; ne pas être convié aux réunions administratives voire pédagogiques ; travailler souvent à temps partiel, donc ne pas avoir besoin de rester dans le dispositif après les cours comme les enseignants chinois (il s'agit surtout de la situation du centre privé de langue)... Les dispositions qui tendent à traiter les enseignants différemment débouchent sur une faible implication des N dans la vie de l'équipe pédagogique, et aussi sur une faible communication entre les enseignants chinois et non chinois. Cela peut provoquer un sentiment chez l'enseignant N qu'il se situe au-dehors de l'identité collective.

BDD-A32357 © 2021 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:44:21 UTC)

> « Je pense que c'est parce qu'ils parlent chinois, moi j'ai pas de cours avec les deuxièmes années ni les premières, je pense que c'est pas fait méchamment hein, je pense qu'ils ont peur de nous déranger, ils ont peur qu'on comprenne pas, du coup j'aimerais bien parler avec eux sur ça parce que je trouve que c'est très intéressant. » (DFA4)

Une telle organisation du travail provenant du modèle traditionnel semble incapable de bien répondre aux objectifs d'enseignement de tous les dispositifs, de nouvelles modalités de collaboration dans l'enseignement ont vu le jour, les rôles des enseignants N et NN sont alors à redéfinir.

3.2. Relation d'égalité et de complémentarité

La décomposition de la ségrégation entre partie native et non native permet de requestionner sur les rôles d'enseignant de FLE sans réifier les profils respectifs de chacun. À ce titre, les tâches d'enseignement sont principalement réparties selon l'avancement du programme ou l'ordre du manuel, ce qui intensifie les échanges au sein de l'équipe, surtout entre les binômes ou trinômes s'occupant de la même classe. Dans les faits, la multiplication des échanges en groupe résulterait non simplement de la façon de travailler beaucoup moins socio-culturellement clivée, mais aussi de la modification de disposition spatiale qui joue sur la psychologie des enseignants : les conceptions telles que « lecteur » ou « expert étranger » n'étant pas admises, la partie native ne se cantonne plus dans son petit bureau mais s'installe dans la même salle que la partie chinoise. Le cas du DFB est assez représentatif à ce sujet, dans lequel tous les enseignants de FLE se voient assigner le rôle tout à fait identique en raison de l'approche d'enseignement provenant du Canada qu'ils ont adoptée depuis une décennie.

Il importe néanmoins de souligner que pour une grande partie de nos enquêtés, même si l'enseignant N et NN doivent assumer la même fonction dans l'enseignement, le statut égal ne signifie pas que chaque enseignant doit forcément faire la même chose. Pour un jeune interviewé chinois de l'université ci-dessous, le traitement égal ne permet pas d'« exploiter au maximum les atouts des enseignants » (DFB2), ce qui introduit encore une fois la question de complémentarité, mais une réelle complémentarité qui est en construction face à la réalité. Si l'absurdité de la méthode dichotomique réside dans l'idée selon laquelle l'enseignant de langue doit être défini a priori par un seul indicateur, il est également illusoire de s'attendre à ce que tous les enseignants puissent accomplir parfaitement tous les types de tâche pédagogique, au moins dans certains dispositifs de notre recherche. Voici l'exemple du CPB, d'après la remarque de son directeur et enseignant qui est Français, les enseignants chinois ne pourraient pas être sûrs à cent pour cent ce que l'étudiant a produit en français à partir du niveau A2, alors que les enseignants N rencontreraient des difficultés dans l'explication de la grammaire s'ils ne maîtrisent pas un certain niveau de chinois comme lui. La distribution des activités est alors terminée en fonction des capacités réelles des employés.

> « Donc, petit à petit, se met en place une répartition qui est informelle, où les profs chinois vont faire des leçons qui sont plus orientées vers grammaire et vocabulaire, et vont peut-être laisser les parties production les parties réemploi aux professeurs français. [...] Je le dis aux professeurs, c'est pas pour simplifier leur travail, ça marche bien comme ça. » (CPB3)

La souplesse de l'organisation est confirmée par une jeune enseignante chinoise de ce centre de langue. Elle a exprimé sa grande volonté d'expérimenter de diverses choses dans

BDD-A32357 © 2021 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:44:21 UTC)

l'enseignement sans se contenter d'expliquer uniquement la grammaire, et en même temps elle a aussi avoué qu'elle ne pouvait pas organiser certaines activités orales ou culturelles avec aisance tout comme son partenaire français. La nécessité est de savoir utiliser pleinement les capacités respectives de chacun pour garantir une bonne qualité d'enseignement.

> « On évite de faire comme ça, parce qu'on ne veut pas donner l'image et l'impression aux élèves que, voilà les profs chinois on travaille que sur la grammaire, bien sûr on développe aussi d'autres choses. C'est juste pour ce qui concerne vraiment la culture, la production orale, on va privilégier les profs français. » (CPB2)

Dans les faits, le principe de coopération est mis en valeur aux Alliances Françaises en Chine depuis un certain temps déjà, elles maintiennent des partenariats stables avec des établissements universitaires en formant un modèle unique au monde. Contrairement aux Alliances Françaises des autres pays qui recrutent uniquement des enseignants N, celles dans le contexte chinois ont intégré des enseignants locaux pour s'adapter aux besoins et attentes des apprenants. Pour l'interviewée AF1, cette mesure a été mise en place notamment parce que l'absence des enseignants chinois provoque un grand problème pour un nombre de débutants, il est important de prendre en conscience de leurs caractéristiques en contextualisant même individualisant l'enseignement.

Comme nous pouvons le remarquer, différent du marché des langues en Europe qui risque d'être obsédé par une perception concurrentielle quand il s'agit de l'enseignant N/ NN (Derivry-Plard, 2011), celui de Chine privilégie habituellement une relation complémentaire, même si elle comporte parfois des connotations comme opposition et séparation. Mais ce qui change, c'est que la manière de collaboration entre les deux parties est en évolution en fonction des conditions locales, les points de vue de beaucoup d'enseignants vis-à-vis du tandem d'enseignement font l'objet d'actualisation. Dans le cas présent, lorsqu'on leur a demandé quel rôle ils devaient jouer dans l'enseignement, ils ont déclaré que l'enseignant de langue, quelle que soit sa nationalité, devrait jouer le rôle de guide, médiateur et passeur pour favoriser l'apprentissage des étudiants, mais peut-être de manière différente : tout dépend de leur situation de travail concrète et de leur identité professionnelle qui est en voie de construction et de développement. Dans ce sens, nous pourrions dire que le terme « rôle » est stérile pour décrire la complexité de la profession d'enseignant de langue ainsi que les capacités différentielles de la population étudiée.

3.3. Vers une professionnalisation des enseignants de FLE en Chine

En fin de compte, les représentations envers les enseignants N et NN demeureraient un mirage par rapport à l'évaluation de leur capacité, il s'agit au fond d'une question de la professionnalité de la communauté étudiée (Derivry-Plard, 2011). Au lieu d'adopter une vision réductrice, il convient de déconstruire les anciennes images pour actualiser un consensus concernant les compétences d'enseignant du FLE en Chine.

Évidemment, la diversification des expériences individuelles est un facteur favorable pour impliquer de plus en plus d'acteurs dans la reconstruction de représentations professionnelles, au cours de laquelle plein de théories didactiques de l'extérieur se sont introduites dans le pays tout en enrichissant sa pratique d'enseignement. La formation professionnelle pour les (futurs) enseignants, particulièrement le Master FLE-S, façonne graduellement les valeurs sous-jacentes de la culture professionnelle chez la communauté recherchée, le savoir didactique présenté dans ce cas est alors susceptible d'être vu comme celui qui est le plus optimal par opposition à une approche locale qui apparaît désuète.

BDD-A32357 © 2021 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:44:21 UTC)

Néanmoins, la réaction des élèves chinois ne serait pas toute positive ou satisfaisante face à une nouvelle modalité d'enseignement, ce qui va obséder une partie des enseignants, surtout novices ayant de grandes ambitions au début de leur carrière professionnelle, voire les inspirer des doutes sur leurs compétences dans l'enseignement ou sur la faisabilité des méthodes proposées. Il importe alors de mettre en exergue les éléments de contextualisation dans le questionnement de compétences enseignantes sur le terrain, autrement dit, savoir s'adapter à la situation réelle sans tomber dans le piège d'une autre polarisation dite « méthode occidentale/ méthode chinoise », ou « méthode récente/ méthode traditionnelle ».

La théorisation didactique est nourrissante pour la construction scientifique et disciplinaire, or, elle ne devrait pas être traitée comme « les dix commandements de Moïse » à respecter dans tous les contextes à tout moment. La découverte des expériences théorisées permet de multiplier les fenêtres à travers lesquelles l'enseignant peut connaître le monde de la didactique des langues dans sa diversité, mais ce n'est en arrivant sur son terrain à arpenter qu'il parvienne à s'approcher le plus possible de ce monde dans sa vérité. C'est ainsi qu'il faut s'interroger sur le positionnement épistémologique en s'engageant dans un travail lié aux sciences humaines et sociales (Demaizière & Narcy-Combes, 2007 ; Blanchet, 2009, 2011), y compris ce travail de construction concernant la professionnalité du public d'enseignants de FLE en milieu chinois. Cela exige que les acteurs mettent en garde contre une démarche inductive dont le principe est de tirer une conclusion universelle qui peut s'appliquer à tous les cas, et qu'ils s'orientent vers une pratique réflexive pour lutter contre la réification du métier d'enseignant de FLE. Comme le propose Besse dans son article, « transformer le réel étudié et produire des connaissances relatives à cette transformation » (Besse, 2011 : 259), il est question d'une recherche-action à visée formatrice dont les participants ne sont pas forcément des chercheurs.

4. Être enseignant de langue : une question au-delà de l'enseignement et des langues

La polarisation « natif/ non natif », qui part de la notion « locuteur natif/ non natif » reposant sur la linguistique structurale traditionnelle, ne s'avère plus pertinente pour caractériser la didactique des langues. Nous conserverions pourtant ces deux termes pour une double raison : d'une part, ce dualisme, qui n'en existe pas moins dans l'esprit ou dans le quotidien d'une partie des enseignants, constitue une question à repenser dans le contexte chinois ; d'autre part, il est question moins qu'une catégorisation linguistique que d'une construction sociale (*cf.* Derivry-Plard, 2006).

Avant de commencer leur apprentissage du FLE, les apprenants chinois ont déjà en tête des images stéréotypées vis-à-vis de leurs enseignants et des attentes différenciées à leur égard. Déconstruire certaines représentations didactiques ne concerne pas alors seulement l'enseignant, mais aussi l'apprenant chinois. Même si le dispositif confère à tous les enseignants la même légitimité, dans la pratique réelle, comme le cas du DFB, les apprenants vont redéfinir, de façon consciente ou inconsciente, la légitimité des deux parties.

> « On peut dire que les professeurs français et chinois nous assumons la même responsabilité pédagogique, les tâches qui nous sont assignées sont identiques, mais on ne pourrait pas dire que l'effet réel est le même. Par exemple, les étudiants préfèrent poser les questions de grammaire au professeur chinois, mais s'ils veulent se faire corriger la prononciation, ils choisissent un professeur français. » (DFB4)

BDD-A32357 © 2021 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:44:21 UTC)

La construction sociale en Chine, qui distingue les enseignants de FLE chinois de ceux qui sont natifs, implique souvent des modalités de relations professeur-élèves différentes. Pour ne pas être très réducteur, il convient de préciser que les relations entre enseignants et élèves sont à présent très complexes et ont de multiples facettes en Chine. Par exemple, l'E/A d'une langue étrangère dans un centre privé ou dans une Alliance Française implique à la fois l'établissement en tant que fournisseur et le client, le premier devant satisfaire les demandes de ce dernier pour le fidéliser, ou, parfois, encourager le développement d'une relation amicale après le cours, alimentée par une sympathie réciproque. Ces relations multidimensionnelles, qui n'ont rien à voir avec le problème du N ou NN, portent la marque de notre époque, elles reflètent l'influence de l'économie de marché sur l'éducation linguistique en Chine, de sorte que le positionnement identitaire d'enseignant ou d'apprenant ne se limite plus à celui issu de l'image classique.

Cependant, il existe un type de relation que nous avons particulièrement remarquée chez une partie des interviewés chinois, et très peu chez leurs partenaires français : materner les apprenants comme un professeur chinois de l'école primaire ou secondaire, même s'ils sont déjà majeurs. Il peut s'agir d'un modèle socioculturel selon lequel l'enseignant doit jouer le rôle qu'une société donnée lui a assigné (Causa, 2012). En effet, le rôle stéréotypé d'un professeur chinois est celui qui détient l'autorité du savoir, ce qui rend les élèves chinois relativement passifs dans la relation hiérarchique. Bien que l'autonomie des élèves soit valorisée par presque tous les enseignants interviewés (au moins dans leurs discours), nous pouvons constater que certains enquêtés chinois se réfèrent à ce modèle traditionnel pour décrire leurs relations avec les apprenants chinois.

> « En Chine nous avons une impression dès le plus jeune âge qu'il y a un professeur principal qui prend en charge la classe. Dans le centre privé de langue, les professeurs chinois s'occupent de la plupart des cours, c'est un peu comme la maîtresse de la classe. » (CPB1)

> « Je crois qu'ils sont encore un peu comme des enfants, c'est parce qu'ils viennent de quitter le lycée où les enseignants les poussent tout le temps à travailler, donc lorsqu'ils sont à l'université, ils ne sont pas habitués à l'apprentissage actif tout de suite et attendent encore qu'on leur donne des choses à faire. » (DFA1)

D'ailleurs, sachant que l'enseignant ne représente qu'une des identités de chaque individu enquêté, la catégorisation « natif/ non natif » désigne aussi le statut d'un sujet dans la société chinoise, par exemple sur le marché linguistique. Un Chinois doit être titulaire d'un Master, souvent celui de FLE-S pour enseigner le français dans son pays, alors que les exigences éducatives sont relativement moins homogènes lors du recrutement d'un enseignant N, tant pour son niveau d'études que pour sa spécialité. La difficulté de trouver un enseignant N convenable consiste non seulement à examiner ses compétences, comme c'est le cas des candidats chinois, mais aussi à prendre en compte certains problèmes sociaux : préférence ou discrimination à l'emploi selon l'origine nationale du « natif », démarche administrative, adaptation à la vie en Chine, etc. Se pose ainsi un défi de la mise en place des collaborations cohérentes et étroites pour chaque équipe pédagogique ayant l'intention d'explorer le monde changeant de la didactique de langues.

En guise de conclusion

La communauté d'enseignants de FLE fait preuve de dynamisme en Chine, et cette grande évolution aux niveaux comportemental et conceptuel ne se manifeste pas de

BDD-A32357 © 2021 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:44:21 UTC)

façon linéaire ou mécanique. Les nouvelles expériences individuelles ou collectives modifient l'imaginaire concernant l'enseignement des langues, qui vient en retour alimenter les pratiques pédagogiques – l'identité enseignante se construit alors avec autant d'allers et de retours. Même si les enseignants d'un même dispositif sont impliqués par la même modalité de travail, ils ne perçoivent pas les questions de notre enquête de la même façon, ils donnent des sens tout à fait différents à leur pratique : il est naïf de croire qu'on peut comprendre les évènements dans la classe de langue en faisant référence à des modèles simplifiés, immuables et absolus. À ce titre, les rôles des enseignants de FLE ne sont pas prédéterminés par des doctrines didactiques ou des stéréotypes ancrés dans le passé, mais ils se construisent sur le terrain.

Comme nous l'avons expérimenté, l'humanité traverse continuellement des situations inédites, qui nous posent toujours de nouvelles questions, fait qui exige une collaboration plus étroite que jamais et une implication forte des acteurs à travers des échanges constants. Il est important de continuer d'entretenir et de renforcer cette collaboration, mais aussi de réfléchir sur la manière dont les collaborations sont construites pour qu'elles puissent mieux nourrir les pratiques existantes.

Bibliographie :

BESSE, H., (2011), « Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine », en *Synergies Chine,* 6, pp. 249-260.

BLANCHET, P., (2009), « La réflexivité comme condition et comme objectif d'une recherche scientifique humaine et sociale », en *Cahiers de sociolinguistique, 14*, pp. 145-152.

BLANCHET, P., (2011), « Nécessité d'une réflexion épistémologique », en P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures* (pp. 9-19). Paris, Editions des archives contemporaines.

BOUVIER, B., (2002), « Apprenants sinophones et place de la parole dans la classe de FLE », en *Études de linguistique appliquée,* 126, pp. 189-199.

CAMBRA Giné, M., (2003), *Une approche ethnographique de la classe de langue*, Paris, Didier.

CAUSA, M. (Ed.), (2012), *Formation initiale et profils d'enseignants de langues - Enjeux et questionnements*. Bruxelles, De Boeck.

DEMAIZIERE, F. & NARCY-COMBES, J.-P., (2007), « Du positionnement épistémologique aux données de terrain », en *Recherches en didactique des langues et des cultures,* 4, pp. 1-15.

DERIVRY-PLARD, M., (2006), « Les enseignants « natifs » et « non-natifs » de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? », en *Travaux de didactique du FLE,* 55, pp. 100-108.

DERIVRY-PLARD, M., (2011), « Enseignants « natifs » et « non-natifs » : vers une professionnalité des enseignants de langue(s) », en M. Lin-Zucker & E. Suzuki & N. Takahashi & P. Martinez (Eds.), *Compétences d'enseignant à l'épreuve des profils d'apprenant : vers une ingénierie de formation* (pp.35-46), Paris, Editions des archives contemporaines.

GALEAZZI, V., (2007), « Pratiques d'enseignement en milieu institutionnel chinois - un point de vue des lecteurs de français », en *Synergies Chine,* 2, pp. 107-116.

JODELET, D., (2003), « Représentations sociales : un domaine en expansion », en D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp.45-78), Paris, Presses Universitaires de France.

PERCHE, V., (2011), « Vers une « didactique complexe des langues-cultures » - D'un éclectisme empirique à un éclectisme cohérent », en *Synergies Chine,* 6, pp. 177-188.

ROBERT, J.-M., (2002), « Sensibilisation au public asiatique : L'exemple chinois », en *Études de linguistique appliquée,* 126, pp. 135-143.

BDD-A32357 © 2021 Editura Universităţii din Suceava
Provided by Diacronia.ro for IP 216.73.217.42 (2026-11-15 20:44:21 UTC)