

Les recherches en linguistique et l'enseignement du chinois à l'Université : « l'eau de puits et l'eau de rivière » ou « la source et la rivière » ?

Zhitang Drocourt

Pour le titre de ma contribution, je me suis inspirée de deux expressions phraséologiques : *jingshui bu fan heshui* 井水不犯河水 et *wu yuan zhi shui, wu ben zhi mu* 無源之水, 無本之木. En effet, il me semble aberrant qu'à l'Université, les deux membres de ce couple infernal que forment la recherche linguistique et l'enseignement des langues fonctionnent chacun de son côté, tout comme l'eau de puits et l'eau de rivière qui, si l'on s'en rapporte au sens suggéré par l'expression citée, sont séparées par une frontière bien délimitée et ne doivent, en aucun cas, se mélanger. Je voudrais comparer la recherche en linguistique à une source ou aux racines d'un arbre, et l'enseignement des langues à une rivière ou à un tronc avec ses branches : si la rivière ne s'alimente pas à la source, si troncs et branches ne puisent pas la sève par les racines, ils s'assècheront, s'affaibliront, peut-être même périront.

Il s'agit là, je pense, d'un vieux dilemme, auquel se trouve confronté tout enseignant chercheur et pas uniquement en France. Le mouvement universitaire de 2008-2009 reste encore vivant dans nos mémoires. Parmi les différentes contestations, la place de l'enseignement ainsi que son rapport avec la recherche se sont trouvés, entre autres, au cœur du débat. Je n'ai pas l'intention ici de le raviver, mais je voudrais soulever certains problèmes qui me paraissent assez graves à travers l'exemple de l'INALCO où j'enseigne depuis vingt ans. Au préalable, je tiens à préciser que mes remarques

ne visent personne en particulier ; cependant, elles s'adressent à quiconque est ou se sent concerné, y compris moi-même.

Le département Chine de l'INALCO occupe une place importante parmi les établissements supérieurs français qui dispensent un enseignement de la langue chinoise. Nous avons certainement le plus grand nombre d'inscrits et le cursus le plus long, et disposons d'une offre très variée de cours de langue et de civilisation. Depuis 1840, date de sa création, de très nombreux sinologues ainsi que de bons sinisants ont été formés, grâce au dévouement et aux efforts conjugués de notre corps enseignant.

Cependant, force est de constater que, si bons résultats il y a, ils sont loin d'être proportionnels aux efforts fournis tant par les enseignants que par les étudiants. En réalité, nous fonctionnons en quelque sorte selon le principe de *guang zhong bo shou* 廣種薄收, c'est-à-dire que nous nous « contentons d'une maigre récolte après avoir semé sur une grande surface ». C'est parce que nos étudiants sont très nombreux que, de leur masse, se distinguent toujours quelques bons éléments et ceci, que notre enseignement soit de bonne ou de mauvaise qualité. Quant aux autres, beaucoup finissent par abandonner la course à mi-chemin : sur les cinq cents inscrits en année d'initiation, il reste moins de cent diplômés en licence. Et parmi ces derniers, très peu possèdent un bagage linguistique réellement opérationnel. Certes, l'abandon ou la non-réussite des étudiants ont des raisons multiples. Malgré notre réputation, nous travaillons dans des conditions matérielles extrêmement difficiles à cause du manque de locaux, d'équipements et, jusqu'à ces toutes dernières années, de personnel enseignant. Mais, ces difficultés proprement matérielles pourront, espérons-le, disparaître dans un avenir proche, à partir de septembre 2011, quand nous aurons rejoint le site Tolbiac.

Selon moi, le vrai problème est ailleurs et il faut le dire : la qualité peu satisfaisante de notre enseignement a sa part de responsabilité. Malgré la récente mise en place de la maquette LMD (licence-master-doctorat) qui a introduit une réorganisation du cursus, de nouveaux intitulés et de nouveaux codes, nos cours de langue restent substantiellement les mêmes depuis des années. On peine à introduire des changements de contenu ou de conception ; souvent, les enseignants titulaires répugnent à assurer les cours fondamentaux, jugés inintéressants, et s'en déchargent sur des vacataires, voire sur des moniteurs ; entre les enseignants, il y a rarement échanges ou

discussions sur les questions proprement didactiques ou scientifiques. En bref, notre vision globale de l'enseignement est obsolète, la routine puissante, la méthode empirique et, parfois, il n'y a même pas de méthode.

Seulement, depuis plus de deux décennies, le monde a changé, à une vitesse vertigineuse. Notre mentalité n'a pas suivi cette évolution, et nous n'avons toujours pas une vision claire de ce que doit être aujourd'hui l'enseignement du chinois à l'Université. Nous continuons à enseigner, mais en tournant le dos à toute avancée scientifique, tant sur le plan didactique que sur le plan proprement linguistique.

La didactique des langues

La didactique des langues s'interroge sur les conceptions de la langue, de l'apprentissage, de l'enseignement et de la relation pédagogique, ainsi que sur les moyens théoriques et pratiques à mettre en œuvre en se référant à de nombreux domaines scientifiques, tels que sciences du langage, sciences de l'éducation, psychologie, sciences sociales, sciences de l'information et de la communication, et informatique. En France, à partir des années 1960 et sous l'influence notamment des divers courants de la linguistique, trois tendances didactiques ont, tour à tour, pris la place de la méthode traditionnelle : la méthode dite audio-visuelle structuro-globale ¹ qui accordait une priorité à l'oral et préconisait l'automatisme en évitant toute interférence de la langue maternelle ; l'approche communicative qui privilégiait la transmission et la compréhension d'un message sensé dans un contexte de communication en tolérant les erreurs ; enfin, plus récemment, l'approche actionnelle par tâche préconisée par le CECR ², qui vise à transformer les élèves en locuteurs fictifs de la

¹ À l'époque déjà, il s'agissait d'une nouvelle démarche qui se distinguait « fermement de ce qu'ont pu être la "méthode directe" ou des orientations s'appuyant sur une grammaire de règles explicites et sur une culture de la traduction ». Cf. Daniel Coste, « Remarques sur les aléas de la notion et du terme de méthode en didactique », in Paul Rivenc (dir.), *Apprentissage d'une langue étrangère seconde. 3 : la méthodologie*, Bruxelles : De Boeck Université, 2003, p. 22.

² Cadre européen commun de référence publié en 2001 par le Conseil de l'Europe.

langue cible, et encourage l'utilisation des outils informatiques (TICE ³). Chacune de ces approches a contribué à une époque ou contribue encore aujourd'hui à changer progressivement la vision globale du métier qu'est l'enseignement des langues, première et seconde.

Certes, toutes ces applications méthodologiques ne sont pas adaptées à l'Université, qui a ses spécificités et ses objectifs propres. En France, surtout, l'enseignement du chinois s'adresse, dans une large mesure, aux grands débutants. Mais, ce qui me paraît anormal, c'est que les grandes problématiques de la didactique, comme la logique de l'enseignement et de l'apprenant, les aides appropriées que l'enseignement peut fournir dans le processus d'apprentissage de l'apprenant, etc., n'ont jamais suscité une réflexion collégiale à l'Université, mis à part quelques actes isolés dus à l'initiative personnelle de certains de nos collègues.

S'il nous manque une vision didactique et de la méthodologie, l'objectif même de nos cursus n'est pas non plus scientifiquement défini. Nous ne pouvons toujours pas dire précisément quelles sont, en ce qui concerne la connaissance progressive des caractères, du vocabulaire et de la grammaire, les compétences qu'on peut, selon leur niveau, exiger d'un étudiant. Or, dès 1992, le Hanban a publié *les Hanyu shuiping dengji dagang* 漢語水平等級大綱 (詞匯、漢字、語法) ⁴, qui font aujourd'hui référence de par le monde dans l'enseignement du chinois langue étrangère. Par ailleurs, pour être mieux adaptés à l'évolution de la société et de la langue, ces programmes sont en train d'être révisés. Mais, depuis des années, nous les avons toujours plus ou moins ignorés dans la conception de la plupart de nos matériaux d'enseignement. Non seulement une progression raisonnée n'existe pas lors du passage d'un niveau à l'autre, mais il arrive aussi que la coordination soit totalement absente entre les cours d'un même niveau.

Dans leur travail individuel, les étudiants manquent aussi d'une bonne méthode. J'ai vu un jour, entre les mains d'une étudiante, un dictionnaire bilingue chinois-français/français-chinois, conçu pour les sino-phones, qu'elle avait réduit en lambeaux à force d'usage. Pour elle, donc,

³ Les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation.

⁴ « Programmes par niveau de la compétence linguistique du chinois (vocabulaire, caractères et grammaire) ».

l'apprentissage du chinois consistait en un va et vient constant entre le chinois et le français. Rien d'étonnant si elle était en grande difficulté et son cas est loin d'être unique ou exceptionnel. C'est que, jusqu'en licence, les étudiants ne connaissent même pas l'existence de dictionnaires spécialement destinés aux apprenants étrangers ou aux franco-phones plus particulièrement, puisque personne ne leur en parle. Nous ne pourrions pas dire que nous n'en sommes pas responsables.

Les modalités de contrôle ou d'évaluation datent, elles aussi, d'un autre temps. Par exemple, on ne jure que par le sacro-saint « version-thème » pour l'écrit et par l'immuable « questions-réponses » pour l'oral.

Tout cela peut se résumer à un seul problème fondamental : nous n'avons jamais sérieusement réfléchi, discuté et fixé les objectifs de nos enseignements en nous demandant quelle compétence linguistique nous souhaitons que nos étudiants possèdent au bout de leurs quatre ans d'études. Autrement dit, quel doit être leur niveau dans les différentes « activités de communication langagière », traditionnellement appelées « compréhension de l'oral », « expression orale en continu », « interaction orale », « compréhension de l'écrit » et « expression écrite » ? Dans le cas du chinois, il faut aussi ajouter une autre question d'importance : quel est le seuil minimum (et maximum !) du nombre de caractères qui doit être acquis, en assimilation active et passive, à chaque niveau et à la fin de la licence ? Sans une quantification raisonnée et une liste préalablement établie, nous nous trouverons toujours devant le même phénomène : les étudiants auront vu quantité de caractères et de mots, présentés pêle-mêle, parmi lesquels un bon nombre ne correspond pas à leur niveau et ne sera donc jamais assimilé. En revanche, telle expression élémentaire indispensable à la communication aura été négligée, comme, par exemple, *zhengkai yanjing* 睜開眼睛 « ouvrir les yeux », que beaucoup d'élèves ne connaissent même pas en arrivant en quatrième année.

La linguistique

Le deuxième domaine de recherche scientifique dont l'enseignement des langues doit s'inspirer et se nourrir, c'est la linguistique. En effet, est-il excessif d'exiger d'un enseignant en langue qu'il ait des connaissances, ne serait-ce que rudimentaires, en linguistique, tout comme un professeur

d'histoire doit avoir des connaissances en histoire ? Pourtant, contrairement à ce que l'on constate dans d'autres disciplines, les enseignants en langue sont souvent très peu portés sur la linguistique, estimant qu'elle n'est pas directement applicable en cours. Là se pose presque une question déontologique : un enseignant n'a-t-il pas besoin d'avoir plus de connaissances qu'il n'en transmet ?

Comme nous sommes toujours ancrés dans des pratiques traditionnelles qui s'appuient « sur une grammaire de règles explicites et sur une culture de la traduction »⁵, nous nous contentons, le plus souvent, de proposer et de répéter à l'envi des explications très approximatives, voire erronées. Or, la majeure partie de ces explications n'est plus du tout à jour, du fait qu'elles proviennent en général de manuels chinois utilisés dans les années 1970-80, et ne suivent pas, même de loin, le formidable essor qui a, par la suite, transformé la recherche linguistique aussi bien en Chine qu'en Occident. C'est ce que j'appelle « une rivière sans source, un arbre sans racine ». Les exemples sont très nombreux. J'en donnerai deux ici pour montrer où mène la confusion qui entoure certaines notions fondamentales de la grammaire.

Le premier concerne les *liangci* 量詞. C'est précisément à cause d'une mauvaise compréhension de leur vraie nature que les mots de cette classe ont été appelés « spécificatifs ». Ce terme, lancé en 1936 par Wieger, a été largement utilisé dans l'enseignement en France dans les années 1970. Puis, par malheur, depuis le début des années 1980, sous l'influence de plus en plus forte de la linguistique américaine, le terme « classificateur » est arrivé et l'a emporté dans les travaux linguistiques. Or, les deux termes sont tout aussi inappropriés l'un que l'autre, dans la mesure où ils dénotent avant tout une fonction de qualification que ces mots n'ont que très secondairement ou une fonction de classification qu'ils n'ont pas. Et pourtant, il existe des traductions, et plus pertinentes, qui dénotent la fonction principale de ces mots, c'est-à-dire la quantification à l'unité. Citons « la numérale » (Abel-Rémusat, 1822), « unité numérale » (Gao Mingkai, 1948), « unit noun » ou « unit word » (Wang Li, 1945, 1958)⁶, etc. En Chine, également, lorsque les linguistes catégorisent les mots

⁵ Daniel Coste, *opus cit.*

⁶ Cf. Zhitang Yang-Drocourt, *L'Évolution syntaxique du classificateur chinois*. Paris : CRLAO-EHESS, 2004, p. 5 et *passim*.

dans le traitement automatique des langues, ils utilisent la lettre Q, initiale de *quantifier*⁷. Si la mauvaise terminologie, que représentent les termes « spécifique » et « classificateur », n'a pas de conséquence réellement nuisible en linguistique, puisque beaucoup d'études ont été faites à ce sujet, dans l'enseignement, en revanche, on risque de mal interpréter la nature de ces mots et d'induire les apprenants en erreur. Cette question n'a jamais été bien étudiée à fond ni discutée.

Deuxième exemple, le terme *zhuci* 助詞, invariablement traduit par « particule », pose des problèmes encore plus graves. En effet, ce terme générique couvre plusieurs sous-catégories de « mots vides » ayant des fonctions grammaticales très différentes. Les linguistes chinois distinguent expressément les *jiegou zhuci* 結構助詞, les *dongtai* ou *titai zhuci* 動態 ou 體態助詞, les *yuqi zhuci* 語氣助詞, auxquels s'ajoutent éventuellement les *zhudongci* 助動詞. On peut dire sans aucune exagération que celui qui n'a pas une notion claire de la nature, des fonctions et de la place syntaxique de chacune de ces sous-catégories ne sait rien de la syntaxe chinoise. Pour les distinguer, les travaux linguistiques en langues occidentales emploient, depuis longtemps, les termes beaucoup plus précis que sont, respectivement, subordonateurs, suffixes aspectuels, particules modales et auxiliaires de verbe. Curieusement, ces termes sont, jusqu'à présent, très peu connus dans le milieu de l'enseignement. Le plus souvent, on se contente de les regrouper tous sous la seule appellation « particules ». Résultat : cela donne aux apprenants l'impression que le chinois n'est fait que de « particules qui se promènent un peu partout dans la phrase »⁸ !

Mais, certains vont dire que la linguistique, c'est trop difficile et qu'on n'y comprend rien. Certes, la recherche et l'enseignement n'envisagent pas la langue sous le même angle. Les travaux de la linguistique formelle d'aujourd'hui, devenus si hermétiques, ne facilitent pas le mariage ; au contraire, ils finissent par créer chez les profanes l'image d'une linguistique plus inaccessible que jamais. Or, si l'enseignement doit s'inspirer davantage de la recherche, la recherche devrait, quant à elle, servir l'enseignement dans un rapport réciproque.

⁷ Néanmoins, lorsqu'il s'agit de le transposer en français, le problème reste entier, puisqu'en linguistique générale, *quantifieur* ou *quantificateur* possède d'autres définitions.

⁸ Propos d'un étudiant de licence.

Pourtant, des travaux plus accessibles existent, aussi bien en français, en chinois qu'en anglais, le problème est qu'ils ne sont pas suffisamment nombreux pour qu'on puisse sur eux fonder une tendance ou une branche. Car, ce type de travaux n'est pas « rentable » pour les linguistes, qui préfèrent de loin les sujets plus pointus sans aucun caractère « appliqué » ou « applicable », termes presque perçus comme péjoratifs. Du coup, entre la recherche fondamentale et l'enseignement sur le terrain, il existe un *no man's land* qui n'intéresse personne. Pis encore, l'activité d'enseignement étant souvent sous-estimée, les enseignants chercheurs préfèrent consacrer davantage de temps et d'énergie à leurs travaux de recherche et aux étudiants de niveaux master et doctorat en réservant un service minimum à leur tâche d'enseignement des niveaux inférieurs.

C'est, à mes yeux, une aberration. La métaphore de la « rivière sans source » est ici encore pertinente : si on ne peut proposer un enseignement de qualité dès le début, d'où viendra le flux de bons étudiants qui arriveront aux niveaux supérieurs ? D'un point de vue global, la qualité de la recherche ne dépend-elle pas de la qualité de l'enseignement ?

Ce phénomène déplorable n'est au fond la faute de personne, mais trouve toute son explication et sa raison profonde dans la politique même de l'enseignement supérieur. En effet, à l'heure où l'État français cherche à revaloriser et à développer la recherche scientifique dans ses universités, à offrir de meilleures conditions de travail aux enseignants-chercheurs, nous risquons, si des mesures nécessaires ne sont pas mises en place, de nous trouver devant un terrible paradoxe, qui séparera plus radicalement encore la recherche et l'enseignement.

Car, il est évident qu'au sein de l'Université la recherche est menée par les seuls enseignants-chercheurs. Cette double casquette nous condamne à mener non seulement une double activité, mais quasiment une double vie. Je pense que nous partageons tous le même sentiment que, d'une année sur l'autre, les responsabilités et les missions qu'impliquent nos différentes activités, à savoir l'enseignement, la recherche et l'administration, deviennent toujours plus lourdes.

Or, selon le Rapport de la commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur, parmi ces trois types d'activités, seule la recherche est, le cas échéant, évaluée et revalorisée en termes de promotion, de changement de corps ou de prime d'encadrement. Car,

seuls ces critères sont facilement objectivables et quantifiables, alors que l'évaluation est quasiment inexistante en ce qui concerne l'enseignement. Les auteurs du rapport formulent la conclusion suivante : « le lien entre enseignement et recherche est unanimement considéré comme étant au fondement même du statut des enseignants-chercheurs qui doit absolument être conservé. Les universitaires devraient donc être évalués sur leur enseignement, lequel constitue un pôle majeur de leur activité, aujourd'hui peu ou pas reconnu. La commission préconise la constitution d'un dossier unique disponible pour l'ensemble des procédures qui, à partir d'évaluations régulières, permettrait d'apprécier les mérites des enseignants-chercheurs dans leur globalité »⁹.

Formulons un vœu : quand on aura institutionnalisé ces mesures d'évaluation, changé notre mentalité et trouvé un équilibre entre la recherche et l'enseignement, on pourra enfin redonner tout son éclat à ce métier noble et généreux qu'est l'enseignant d'une langue, et qui plus est du chinois.

⁹ Rapport de la Commission de réflexion sur l'avenir des personnels de l'enseignement supérieur présidée par Rémy Schwartz publié en ligne en juillet 2008 : http://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/transfert/Rapport_Schwartz, p. 63-64.