

Un aller simple. Parcours d'une enseignante novatrice en Chine continentale ¹

HUHUA OUYANG

Centre de Linguistique et de Linguistique Appliquée
Faculté de Langue et de Culture Anglaises
Université des Études Étrangères à Canton
Guangzhou, China 510420
en_ouyang@hotmail.com

NOTE DE L'AUTEUR

J'aimerais qualifier mon travail d'ethnographique mais cela n'a guère d'importance s'il est défini comme anthropologique car, à mon avis, cette discipline doit s'adapter à notre époque où la diversité, la multiplicité et la dynamique sont d'actualité. Les définitions de l'ethnographie et de l'anthropologie seraient inopérantes si elles ne saisissaient pas ces différentes évolutions et recompositions de champs. Ron Scollon et moi-même avons par exemple essayé de simplifier l'étude de l'anthropologie en la définissant comme "l'étude des divers groupes humains et de leur dynamique". Force est de constater que nous travaillons tous sur des bouts de vérité qui reflètent nécessairement nos propres intérêts et notre point de vue. Le chercheur se doit donc de

définir ses travaux en termes philosophiques et de confronter sa position sociologique. J'estime pour ma part que si les points de vue des membres d'une communauté sont des valeurs respectables et à comprendre, alors l'ethnographie ou l'anthropologie joue pleinement son rôle par rapport à d'autres disciplines comme la sociologie ou la sociopsychologie. Les particularités méthodologiques de l'une ou l'autre m'importent moins que les valeurs centrales qu'elles portent car ce sont des perspectives ontologiques qui déterminent leurs outils.

Ron Scollon, professeur de sociolinguistique à l'université de Georgetown a été pour moi l'incarnation de l'anthropologue. Des centaines d'heures passées à le

1 Je suis sincèrement reconnaissant à Cheng et aux autres professeurs du programme de recyclage sans qui cette étude n'aurait pas été possible. Je voudrais également remercier Ron et Suzie Scollon, sources d'inspiration inépuisable, pour m'avoir fait connaître l'anthropologie et l'ethnographie. Je remercie enfin le Dr David C.S. Li pour sa contribution très utile à la préparation de cet article. Je suis seul responsable des erreurs qui subsistent.

soliciter lors de mon doctorat à l'université de Hong Kong, à échanger des points de vue, à partager des expériences, au bureau, au cours de nombreux dîners, en randonnées m'ont permis non seulement de lier amitié avec lui mais de mieux comprendre l'histoire et les arcanes de l'ethnographie et de savoir apprécier la qualité de travaux ethnographiques et la valeur de certains anthropologues. En d'autres termes, c'est par un long travail d'observation et d'écoute du vécu d'un anthropologue chevronné que je me suis forgé une opinion sur ce que devait ou pouvait être le contenu de recherches en ethnographie et en anthropologie et à qui elles devaient s'adresser. Néanmoins, en tant que Chinois, j'ai le privilège d'être nourri par la longue et riche histoire de ce pays, par une sagesse de vie très prégnante, une vie politique à la fois intériorisée et présente dans le comportement quotidien ou les échanges entre les gens. Cette situation m'a amené à étudier et à emprunter largement à l'histoire des réformes éducatives en Chine, à la sociopsychologie, à la politique et aux travaux des sociologues contemporains sur la transformation de sa structure sociale. Ils m'ont tous été précieux dans l'étude du lieu ou de l'unité de travail d'une communauté chinoise, car ils m'apportent une profondeur d'analyse pour comprendre les tensions et les intérêts en jeu pour le peuple chinois. De plus, les cours que j'ai suivis sur la formation des enseignants, où une large place était faite à la psychologie humaniste, m'ont aidé à me débarrasser de mes préjugés ou de mes jugements à l'emportepièce envers autrui et m'ont appris comment lier contact et communiquer avec les autres, compétences très utiles pour mener des recherches d'ethnographie. Je suis un peu déçu et je me sens seul quand je vois que rares sont les collègues qui ont recours à l'ethnographie ou à l'anthropologie dans leurs recherches sur l'enseignement de l'anglais, la formation

des enseignants ou l'enseignement général en Chine. Bien que certains travaillent sur des aspects pragmatiques ou la communication interculturelle, ils utilisent surtout la linguistique, l'analyse textuelle, la psychométrie ou les enquêtes pour leurs travaux. Ils recherchent une vérité universelle et s'appuient sur des procédures méthodologiques à base de statistiques et de mathématiques sans s'interroger sur leur pertinence. De manière générale, les éducateurs ou les chercheurs en éducation ont surtout recours à des théories ou à des synthèses abstraites, vagues, qu'ils reprennent des autorités en place et dont ils se servent comme support à leur projet de recherche souvent conséquent mais vide. Jouer la sécurité est apparemment le ressort principal de cette pratique. Les uns et les autres partagent leur mépris pour une ethnographie obsolète limitée à "l'expérience personnelle" ; les critères de recherches dignes de ce nom sont supplantés par le politiquement correct ou les règles psychométriques et sont révélateurs du désir de se démarquer ou de se détacher de la base.

Par conséquent, les études ethnographiques et anthropologiques de qualité sont rares et se trouvent surtout dans des travaux très anciens (comme dans *Village Life in China* d'Arthur Smith, publié en 1899) ou sur des régions reculées (comme les études sur les cultures ethniques minoritaires ou sur les langues) ou sont effectuées en dehors du continent (le travail de l'ethnographe FEI XiaoTong, formé en Grande-Bretagne, sur la vie à la campagne dans les années 1930 en Chine ou celui de Francis L.K. Xu (ou Hsu), résidant aux États-Unis et ancien président de l'Association d'Anthropologie Américaine), sur la vie des familles nombreuses en Chine ou enfin, plus récemment, les travaux d'universitaires de Taiwan ou de Hong Kong ou d'invités occidentaux.

Ce manque de littérature ethnographique et anthropologique, son peu de reconnaissance

et sa nature précaire s'expliquent par la situation politique en Chine, où les disciplines comme la sociologie et l'ethnographie, dont l'objet porte sur la vie des communautés contemporaines et leur comportement, "en disent trop et sont donc potentiellement dangereuses". L'histoire atteste du sort vulnérable d'intellectuels qui ont osé "révéler la vérité" au sens platonicien ou aristotélicien du terme, alors que ce qu'on sait de la vérité dans l'histoire

chinoise et la vie quotidienne est souvent influencé ou infléchi par le pouvoir hiérarchique. Aucune thèse, aucune recherche personnelle en anthropologie, sociologie, sociopsychologie, psychologie notamment n'a vu le jour pendant la Révolution culturelle des années 1960 et 1970. Le gouvernement voulait alors contrôler la pensée et le comportement de la population pour assurer la stabilité sociale. À ce jour, cela reste la priorité en Chine.

Dans le cadre du bouleversement social et de la réforme pédagogique à grande échelle que connaît la Chine continentale depuis 1978, les méthodes traditionnelles dans l'enseignement de l'anglais ont progressivement laissé place à l'approche interactive, importée de l'Occident. Les recherches dans le domaine de l'enseignement de l'anglais après la mise en place de l'approche interactive en Chine ont été relativement rares, notamment sur les programmes de formation des enseignants à l'application de telles réformes. Parmi le peu de documents disponibles, les chercheurs ont tendance à privilégier la dimension pédagogique en mettant l'accent sur des aspects méthodologiques tels que la supériorité de l'approche interactive sur les méthodes traditionnelles sans tenir compte de sa pertinence par rapport à la conjoncture politique et socioculturelle chinoise (Cortazzi & Jin 1996a, 1996b). Les recherches ethnographiques analysent les processus réels et les dynamiques vécus par les personnes concernées par ces réformes. Une telle situation est le résultat d'un manque de recherches initiées sur la formation des enseignants et l'enseignement de l'anglais comme langue étrangère dans le monde (Richards & Nunan 1990).

La domination symbolique de l'anglais à l'échelon mondial ferait de l'anglais langue seconde l'outil d'exploitation des occidentaux dans des zones moins développées comme la Chine (Pennycook 1994, 1998). Walsh maintient pourtant que "malgré l'intérêt de la littérature critique en pédagogie pour les changements radicaux au sein des institutions scolaires, les textes qui donnent des exemples concrets d'efforts réels de ce processus de changement sont rares" (1996, xiv). En raison d'une ethnocentricité et d'une hégémonie telles (subtile et latente) de nombreux projets d'enseignement de l'anglais langue seconde se sont avérés inefficaces et représentent un gaspillage de ressources humaines et matérielles. Holliday, par exemple, observe que "les enseignants, une fois revenus de leur formation (à l'étranger), sont incapables d'appliquer ce qu'ils viennent d'apprendre

parce que cela ne correspond pas aux conditions, aux besoins et à la philosophie de leurs classes, de leurs institutions et de leurs communautés” (1994, 2). De même, Maley déplore le fait qu’un grand nombre d’étudiants revient de Chine quelque peu découragé, déçu voire amer et plein de rancœur” (1990, 103).

Je suis convaincu qu’une réforme pédagogique abordée uniquement d’un point de vue méthodologique reste superficielle. À mon avis, un changement de méthodologie dans l’enseignement de l’anglais –des méthodes traditionnelles à l’approche interactive– implique non seulement un changement de méthodes pédagogiques mais aussi, de façon plus significative, une refonte des schémas de discours (Scollon & Scollon 1995), c’est-à-dire des processus de socialisation guidés par différentes idéologies, des identités sociales et des relations de pouvoir. Afin de bien comprendre l’impact social de ces formations, il semble crucial de mener des études ethnographiques, d’un point de vue sociologique et micropolitique, à partir des expériences réelles des enseignants en stage dans de telles formations (Waller 1932).

Bref rappel historique de la réforme de l’enseignement de l’anglais en Chine

La réforme pédagogique de l’enseignement de l’anglais –remplacement progressif des méthodes traditionnelles par l’approche interactive– s’inscrit dans un vaste bouleversement social et éducatif en Chine contemporaine. Les méthodes traditionnelles d’enseignement et d’apprentissage prévalent non seulement en cours d’anglais mais aussi dans d’autres disciplines dans le système éducatif. Lors d’un cours de physique dans une école secondaire de Canton, Gao a remarqué que “l’enseignement magistral occupait 65 % du cours [...] 1 % seulement du temps était consacré à l’observation ou à des expérimentations menées par les étudiants” (1998, 90-91). De même, lors de l’étude des programmes de mathématiques en Chine continentale, à Taïwan et à Hong Kong, Ma (1998) conclut que prédominent des programmes centralisés, des cours magistraux, l’apprentissage par cœur et une préparation intensive au rituel des examens. La méthode d’apprentissage traditionnelle majoritaire est souvent critiquée pour son mimétisme tandis que l’enseignement est assimilé au gavage des oies.

L’anglais fait partie des matières obligatoires pour tous les élèves/étudiants dans l’enseignement secondaire et supérieur en Chine continentale. En cours d’anglais où prévalent les méthodes traditionnelles, les élèves utilisent le même manuel (hormis dans de rares universités aux moyens et compétences privilégiés). Le manuel est découpé en plusieurs unités. Chacune comprend un court texte de deux pages environ, le plus souvent un extrait de littérature classique

suivi d'une liste des mots et expressions clés du texte assortis de leur traduction en chinois puis d'exercices d'entraînement sur le vocabulaire et la grammaire vus au cours de l'unité. Dans ce cadre, l'enseignant est un prescripteur de savoirs, l'autorité dépositaire de la vérité et d'une stricte application de la discipline. Il explique le texte et les points linguistiques un par un, la plupart du temps en chinois, tandis que les étudiants prennent des notes. Après le cours, on attend d'eux qu'ils apprennent le vocabulaire nouveau et qu'ils fassent les exercices linguistiques qui seront vérifiés de façon informelle lors du cours suivant, le professeur invitant un étudiant à se lever et à donner les réponses ou attendant une réponse collective. Tester les enseignants en classe ou en public par des questions spontanées sur le sujet traité peut être perçu comme un acte de malveillance délibéré visant à saper leur autorité et leur crédibilité (Cortazzi & Jin 1996a). Les examens sont les mêmes sur tout le territoire et visent essentiellement à vérifier les connaissances livresques des étudiants. Voilà les points saillants de la méthode grammaire-traduction audio-orale (Richards & Rodgers 1986). Ces cours sont connus en Chine continentale sous le nom de "lecture intensive" (Dzau 1990b).

Les méthodes traditionnelles d'enseignement contrastent, voire contredisent le génie des réformes sociales lancées en 1978 par Deng Xiaoping dans le cadre des quatre modernisations et de la politique de la porte ouverte. Ces réformes qui visaient à développer l'économie chinoise et à rattraper la progression rapide du monde extérieur, ont entraîné des changements holistiques : décentralisation du pouvoir au profit d'une plus grande autonomie régionale, introduction de savoir-faire et de technologies scientifiques de pointe, libéralisation de l'économie, essor des notions de droit, de démocratie, des droits de l'homme. Visant ces objectifs ambitieux, le système éducatif s'est vu confier la mission stratégique de favoriser la prospérité du pays par la formation de personnel qualifié, capable de maîtriser les technologies occidentales de pointe. Un enseignement de qualité, créatif et individualisé est devenu la priorité. Une approche centrée sur l'apprenant, l'apprentissage et la créativité devait remplacer respectivement l'enseignant prescripteur, les cours magistraux et l'apprentissage par cœur (Zhong 1999). Dans ce cadre historique, l'application à l'enseignement de l'anglais de l'approche interactive en lieu et place des méthodes traditionnelles comme approche dominante peut être considérée comme le révélateur de beaucoup d'autres changements sociaux et éducatifs concomitants en Chine continentale.

Dans un cours qui emploie l'approche interactive, l'idée de l'apprentissage centrée sur l'apprenant est importante et les étudiants apprennent l'anglais à partir d'activités qui favorisent la communication. Dans le supérieur, la célèbre méthode "Communicative English for Chinese Learners", CECL (Li 1987) est utilisée à l'institut des langues étrangères de Canton. Lors d'une semaine type –sept heures de cours d'anglais– la méthode CECL fournit à ses utilisateurs vingt à trente pages de ressources en anglais, l'équivalent d'un semestre entier de travail dans un

manuel de lecture intensive des méthodes traditionnelles. Au cours de la semaine, les étudiants travaillent sur un sujet particulier, disons la publicité ou le tabagisme, par écrémage (skimming) ou balayage (scanning) sur une douzaine de passages et l'écoute de cinq ou six conversations longues. Dans le même temps, ils participent à des activités d'expression orale ou écrite pour pratiquer ce qui a été appris lors des activités de compréhension orale et écrite. Les exercices comprennent l'échange de renseignements pour combler des déficits d'information, les jeux de rôles ou la rédaction de courtes dissertations dont l'objectif est la simulation d'une communication authentique en anglais. Les règles grammaticales et linguistiques sont rarement expliquées en détail par les enseignants mais sont censées être déduites par les étudiants eux-mêmes à partir des différents exemples en contexte et en langue cible. Les réponses correctes aux exercices sont jugées moins importantes que le processus d'apprentissage au contact de la langue. Les enseignants, dans le rôle du mentor ou du consultant, sont censés suivre les instructions, assez flexibles dans l'ensemble, des manuels du professeur et aider à la mise en place des diverses activités en classe. Les évaluations testent les capacités des étudiants à comprendre l'anglais en situation et à l'utiliser de manière appropriée lors de tâches données. Sont notamment valorisés et encouragés la réflexion critique, le questionnement et l'expérimentation.

Un programme de formation pédagogique dans le cadre de la réforme de l'enseignement de l'anglais

Paine (1984) constate qu'à la fin des années 1980 la Chine souffrait d'une grave pénurie d'enseignants qualifiés et avait toutes les peines du monde à retenir ses enseignants compétents. Pour y remédier, une série de mesures a été introduite par le Conseil d'État (State Council), dont la promesse de hausses de salaires, le financement de bourses d'État pour les étudiants dans les instituts de formation des enseignants et le développement des programmes de formation ou de recyclage (Ward & al. 1995).

Un des premiers programmes de recyclage s'intitulait "Senior Middle School Teacher Training" (SMSTT, "Senior" fait ici référence aux trois dernières années des six que compte l'enseignement secondaire ; "Junior" qualifie les trois premières). Il a été mis en place par la commission sur l'état de l'enseignement en Chine afin d'améliorer la qualité de l'enseignement de l'anglais dans les zones reculées puis a reçu un soutien appréciable du British Council (organisme culturel britannique) dans son fonctionnement. Ce programme avait pour objectif de "sensibiliser les professeurs stagiaires aux nouvelles idées et pratiques de l'enseignement de l'anglais, notamment à l'approche interactive et au déroulement du

cours centré sur l'apprenant” (Ward & al. 1995, 14). Il s'agissait aussi de réduire l'écart entre l'enseignement en zones rurales et en ville. Dans cinq grandes villes chinoises –Pékin, Shanghai, Canton, Wuhan et Chongqing– une université prestigieuse responsable soit de l'enseignement des langues étrangères, soit de la formation pédagogique des professeurs a été choisie pour proposer et accueillir ce programme. Chaque année, chacune de ces cinq universités recrutait au moins quarante enseignants de trois provinces isolées et moins développées. Le programme de recyclage durait deux ans à temps plein et s'adressait aux enseignants en formation continue titulaires d'un diplôme sanctionnant trois années d'études et forts d'au moins cinq ans d'enseignement. Les lauréats décrochaient l'équivalent d'une licence en Europe (Bachelor of Arts aux États-Unis).

Le programme de recyclage étudié ci-après se déroulait à l'institut des langues étrangères de Canton, plus connu sous le nom de Guangwai. Les étudiants ou les professeurs stagiaires admis venaient des provinces où l'agriculture est le secteur économique dominant. Tandis qu'à l'arrivée des enseignants qui ont été les informateurs sur cette étude de cas à Guangwai en 1991, Canton faisait déjà partie des villes les plus riches et les plus développées de Chine.

Position du chercheur, relations avec les informateurs, données et méthodes

“ Je suis partisan de l'approche interactive. Je faisais partie du premier groupe d'étudiants de la faculté d'anglais de Guangwai (1979-1981) à bénéficier de l'approche interactive lors de mes études d'anglais en Chine (Li 1984, cf. Allen & Spada 1983). Très tôt, j'ai été convaincu par son 'attrait naturel' en comparaison des méthodes traditionnelles. Je continue de croire que l'approche interactive devrait être généralisée dans l'enseignement de l'anglais en Chine, à condition que ce soit fait avec prudence et en tenant compte de tous les facteurs sociaux, politiques et culturels dans et hors de la classe pour dessiner une 'approche interactive adaptée aux caractéristiques chinoises'.”

Lorsque j'utilisais l'approche interactive pour former des professeurs du secondaire de 1989 à 1995, environ deux cents stagiaires en tout, je m'efforçais surtout de les aider à surmonter la peur du changement pendant la période de transition (Ouyang 1992). En retour, les stagiaires m'accordaient leur confiance. Par exemple, avant la remise des diplômes, nombre d'entre eux se sont confiés et m'ont demandé conseil quant à savoir s'ils devaient rentrer chez eux ou rester à Canton pour trouver un emploi. L'idée même de rester à Canton représentait un danger selon les responsables de Guangwai par rapport à l'objectif du programme. Moi-même je venais d'une province rurale, le Jiangxi, et ne

suis pas rentré chez moi après mes études en 1983. Mon cas était franchement similaire à celui des stagiaires. Cette situation expliquait ce fort sentiment de solidarité entre nous, en partie parce que nous avions l'impression d'être dans le même bateau. Cette relation de confiance s'est poursuivie après leurs études. Certains stagiaires sont restés en contact étroit avec moi pendant des années après la fin de ce programme. À ce jour, j'entends toujours beaucoup d'histoires à propos des stagiaires du recyclage. En 1997, lorsque je me suis proposé pour étudier les vicissitudes de leur formation en approche interactive et son application dans leurs écoles, ils ont été nombreux à se porter volontaires pour être mes informateurs.

Après avoir interrogé une douzaine d'enseignants informateurs, les éléments recueillis montraient une répétitivité et l'émergence de certaines caractéristiques qui m'ont amené à me focaliser sur un cas type. Cheng (pseudonyme) fut ma stagiaire de 1991 à 1993 au sein du programme de recyclage à Guangwai. En ma qualité de professeur principal, je lui ai enseigné l'anglais six heures par semaine pendant deux ans. Au cours des sept ou huit années qui ont suivi, j'ai eu l'occasion, de façon irrégulière, de discuter longuement avec Cheng. En réponse à mon invitation de résumer son expérience par écrit, Cheng rédigea une lettre de sept pages en chinois. Les informations de cet article, inscrites dans une étude plus large sont issues de sa lettre, de notes prises sur nos conversations téléphoniques, de mes observations en cours et de notes de terrain après des entretiens avec d'autres diplômés du programme de recyclage de Guangwai. Les informations sources sont pour la plupart en chinois et ont été traduites en anglais par mes soins (sauf mention contraire).

Cet article adopte une approche anthropologique reposant sur le témoignage oral et l'histoire de vie d'individus pour construire et déconstruire des identités au cours de bouleversements sociaux. La biographie qui nous occupe est fondée sur le témoignage personnel de Cheng et son expérience de "migration" des méthodes traditionnelles à l'approche interactive. Le terme migration est utilisé à la fois au sens littéral (mutation) et au sens métaphorique. En effet, l'histoire de Cheng implique des allers et retours entre la ville et son école de campagne. Elle entraîne aussi quelques phases de dislocation typiques des migrants et décrites dans les travaux de Scudder & Colson (1982). En outre, le changement qu'a vécu Cheng ressemble beaucoup "au sentiment de déracinement, de ballotement entre deux mondes, un passé perdu et un présent non intégré" (Chambers 1994, 27). Tout au long de l'histoire, j'ai utilisé la notion de "schéma de discours" de Scollon & Scollon comme cadre d'interprétation et porté mon attention sur le doublet histoire/idéologie, la socialisation, les formes de discours et les relations de pouvoir.

Cheng ou l'Histoire d'une Migration

Prologue : l'héroïne de la communauté

Cheng était un professeur d'anglais apprécié à Wuzhou, assez petite ville de la région autonome de Guangxi Zhuang, avant d'être retenue parmi les quarante-cinq professeurs stagiaires du programme de recyclage à Guangwai en 1991. Dans sa lettre, Cheng rappelait : "En mai 1991, sur des critères de mérite et de récompenses telles que 'meilleur professeur d'anglais, promoteur de la civilisation', j'ai été recommandée par mon école pour passer l'examen d'entrée à Guangwai. À l'époque, la concurrence était rude pour entrer dans mon cours [...]. Après de nombreuses expériences en tant que professeur principal et une excellente maîtrise des méthodes d'enseignement traditionnel, j'ai permis à de nombreux étudiants d'améliorer leur niveau d'anglais, leurs mérites, leurs capacités intellectuelles et leur condition physique. Prenez, par exemple, l'examen d'entrée 1991 dans l'enseignement supérieur. Sur sept étudiants de toute la ville de Wuzhou (300 000 habitants) qui ont passé la barre d'admission pour intégrer de grandes universités du pays, cinq venaient de ma classe."

Pour récompenser sa réussite, l'occasion a été donnée à Cheng de représenter son école et de bénéficier d'une formation gratuite de deux ans à Guangwai dans le cadre du programme de recyclage. Pour elle, qui n'avait qu'un diplôme de trois ans décroché dans un institut sans renom, ce programme semblait très attrayant car l'obtention éventuelle d'une licence dans une université prestigieuse entraînerait un vrai bon en avant dans sa carrière scolaire et son épanouissement personnel. Durant ces deux années, elle conserva son salaire et d'autres avantages accordés par son école. Il était donc tout naturel pour elle de "croire et de sentir que son avenir serait dès lors indéfiniment radieux".

Phase 1 : humiliation dans une communauté étrangère (1991-1993)

Ce que vécut Cheng s'avéra totalement inattendu : "À mon arrivée à Guangwai, la confusion et la peur m'ont saisi immédiatement. J'avais 35 ans, l'âge limite pour les étudiants, le visage marqué par le vent et le gel. Où que j'aille, j'avais l'impression de ne pas être à la hauteur. Ce sentiment d'infériorité venait du fait que nous n'avions qu'un seul diplôme, contrairement aux autres, [les étudiants d'anglais], qui étaient si jeunes et en plein cursus universitaire. Pire, on avait la désagréable impression d'être traités comme des gamins."

Comme les étudiants de Guangwai résidaient dans des dortoirs sur le campus, partageaient le même bâtiment de cours et souvent les mêmes professeurs, les comparaisons entre les stagiaires en recyclage et les étudiants d'anglais étaient inévitables.

La première épreuve à laquelle les stagiaires ont dû faire face fut leur sentiment d'impréparation totale à l'approche interactive, tous étant des professionnels reconnus formés aux méthodes traditionnelles dans lesquelles ils s'étaient beaucoup investis. Ils avaient non seulement appris l'anglais dans le secondaire et le supérieur mais l'avaient enseigné au moins cinq ans par les méthodes traditionnelles. L'approche interactive était pour eux une toute nouvelle expérience ; certains en avaient entendu parler ou avaient lu des articles, mais aucun ne l'avait jamais expérimentée ; voilà pourquoi le passage obligatoire des méthodes traditionnelles à l'approche interactive fut extrêmement difficile et douloureux pour l'immense majorité (Ouyang 1992).

Contrairement à la lecture intensive où un passage d'environ deux pages était étudié en détail et expliqué point par point par l'enseignant sur toute une semaine, ces stagiaires trouvaient qu'on leur demandait de traiter beaucoup plus d'informations bien plus vite et avec une précision guère acceptable. Le caractère vague de l'apprentissage immanent à l'approche interactive entraîna frustration et sentiment d'échec chez les stagiaires habitués, pour les méthodes traditionnelles, au critère d'évaluation suivant : les progrès se jugeaient à l'aune de la maîtrise de points linguistiques précis.

Jugeant leurs enseignants selon les critères des méthodes traditionnelles, les stagiaires étaient souvent désabusés et trouvaient leurs performances dans cette prestigieuse université souvent décevantes. Pour les stagiaires, l'approche interactive de leurs professeurs les encourageait à explorer par eux-mêmes les processus d'apprentissage pour se les approprier, ce qui revenait à sacrifier les devoirs d'un bon professeur traditionnel. Voilà pourquoi les stagiaires ont été désemparés, sans personne vers qui se tourner ni sur qui compter. Ainsi, un profond désarroi et un manque d'estime de soi se sont progressivement installés parmi ces habitués des méthodes traditionnelles.

Ce traumatisme trouva son apogée lors d'un incident. Les stagiaires étaient censés avoir un niveau équivalent à celui d'étudiants d'anglais en troisième ou quatrième année. Or leur niveau d'anglais, jugé par rapport aux tests à la fin de leur première année de formation à Guangwai, était en moyenne 20% inférieur à celui des étudiants d'anglais de deuxième année. Par conséquent, on leur demanda de passer un examen interne qui mettait l'accent sur la communication, en plus des examens que devaient passer tous les stagiaires en recyclage dans le pays.

L'utilisation de l'approche interactive comme méthode la plus aboutie faisait que Guangwai était perçue comme l'une des institutions chinoises les plus libérales, progressistes et humanistes. Ces valeurs, assimilées par la plupart des professeurs et étudiants de Guangwai, invitèrent à la comparaison entre les étudiants d'anglais et les stagiaires. Les critères de comparaison opposaient les avantages de l'approche interactive aux inconvénients des méthodes traditionnelles.

Les étudiants d'anglais étaient actifs dans leur apprentissage, posaient beaucoup de questions, étaient toujours prêts au travail à deux ou en groupe. En revanche, les stagiaires étaient passifs et taciturnes et attendaient toujours d'être aidés, guidés et de recevoir des consignes des enseignants. Les premiers s'approprièrent davantage leur apprentissage alors que les seconds passaient leur temps à se plaindre qu'ils n'apprenaient rien de leurs enseignants "irresponsables". Les méthodes qu'ils connaissaient –le par cœur, la lecture intensive, notamment– étaient perçues comme inutiles ou moins utiles. Ils semblaient s'accrocher à de vieilles conventions superflues et refusaient l'apport de nouvelles idées issues de l'approche interactive. Pour couronner le tout, ils avaient l'air moins élégants, étaient moins bien habillés, ressemblaient à des gens de la campagne ou de petites villes et tranchaient avec les étudiants d'anglais qui venaient surtout de familles plus aisées des grandes villes. Tout cela avait marqué la communication entre les formateurs de Guangwai et les stagiaires.

Comme étudiants, Cheng et ses pairs attendaient de leurs professeurs qu'ils les encadrent, leur apportent leur soutien et soient prévenants à leur égard. Une telle attente fut interprétée et jugée par les tenants de l'approche interactive et les étudiants d'anglais, qui appréciaient le fait d'être indépendants et traités sur un pied d'égalité par leurs professeurs, comme un signe dégradant et un renoncement à l'autonomie et à l'indépendance. Leur attitude, selon de nombreux stagiaires, faisait qu'ils étaient méprisés et furent injustement traités à plusieurs reprises, notamment en chant et en sport.

Au bout d'efforts incroyables, à force d'autodiscipline, la plupart d'entre eux (19 sur 22 dans la classe de Cheng) réussirent à obtenir leur diplôme. Bien que l'examen de qualification fût un cauchemar pour eux tout au long des deux ans, nombre d'entre eux finirent par accepter l'approche interactive. L'aide de quelques professeurs contribua apparemment à leur réussite finale. Deux stagiaires dans la classe de Cheng ont fait part dans leur journal de leur joie et de la satisfaction d'avoir réussi : "Petit à petit, à force d'exercices répétés, j'arrivais à voir ce qu'il fallait faire ou ne pas faire et de quelle manière. Le tout en un temps très court. Bien que je fasse toujours quelques erreurs et que je n'aie pas toujours su trouver toutes les bonnes réponses, j'étais satisfait de moi-même. Grâce à l'aide du professeur, je prenais confiance en moi et me montrais plus inspiré" [stagiaire A, Ouyang 1992, 8]. "J'ai maintenant appris à juger, à décider et à faire tout ce que je dois faire dans les plus brefs délais et tout seul ! Je crois aussi que si je suis confronté à un nouveau bouleversement dans ma vie, je serai certainement capable d'y répondre plus rapidement. La formation m'a aidé à développer mon sens de l'analyse et à résoudre les problèmes. J'ai appris à ne compter que sur moi-même et à mettre à profit ma capacité à saisir les occasions" [stagiaire B, Ouyang 1992, 9].

Chez Cheng, il y eut également un déclic. Elle précise : "Si j'étais revenue de Guangwai sans avoir fait de progrès ni rien appris, je n'aurais eu ni l'envie ni la motivation

pour atteindre de nouveaux objectifs comme l'application de l'approche interactive dans mon école à Wuzhou.”

Nous observons donc que les anciens adeptes du schéma de discours propre aux méthodes traditionnelles se sont convertis progressivement et adhèrent désormais à l'approche interactive. Il est difficile de dire si cette conversion est forcée ou naturelle dans l'espace limité de cet article et vu la complexité de la question. D'après ce que j'ai pu observer, en général ils ont d'abord été contraints de l'accepter par la pratique institutionnelle puis l'ont progressivement intériorisée. Après tout, les hommes ont naturellement tendance à justifier leurs efforts, même lorsqu'ils les ont faits sans plaisir, voire à contrecœur, comme l'explique la loi sur la justification de l'effort (Baron & Byrne 1984). Si Cheng et ses pairs ont beaucoup souffert pour s'adapter à cette nouvelle méthode, ils ne se doutaient guère, pas plus que leurs formateurs à Guangwai, des implications sociopolitiques de cette réforme. À leur retour dans leurs écoles respectives, ils étaient enthousiastes à l'idée de transmettre les nouvelles méthodes de pointe apprises dans la douleur (Ward & al. 1995). Ce qui leur manquait, c'était de savoir comment préparer d'autres personnes à subir la même conversion sociopsychologique, idéologique et micropolitique.

Phase 2 : une héroïne fraîchement reçue à son retour (1993-1995)

Après la remise des diplômes à Guangwai en juillet 1993, Cheng est revenue à Wuzhou et a repris ses cours dans la même école secondaire. Elle écrit : “Après avoir donné le meilleur de nous-mêmes et décroché notre sésame (le diplôme), nous étions fin prêts à appliquer dans notre école les connaissances acquises à Guangwai. Nous nous sommes vite aperçus de l'écart immense entre notre vision et la réalité sociale. L'enseignement de l'anglais par les méthodes traditionnelles est en place depuis si longtemps ! Néanmoins nous avons utilisé l'approche interactive et nous sommes efforcés de rendre les activités en classe aussi interactives que possible mais les réactions ont été négatives : on laissait entendre que l'approche interactive produisait des élèves qui savaient ‘uniquement parler fort en classe mais se grattaient la tête lors des tests et des examens’. On se heurtait à un mur [...]. Après deux années de travail intense à Guangwai, nous étions impuissants face à cette situation fâcheuse.”

Pour Cheng, ce fut un choc lorsqu'elle s'aperçut que l'école qui l'avait envoyée en “pèlerinage” à Guangwai n'était pas du tout prête à accepter l'approche interactive qu'elle avait apprise dans la douleur. Ce choc plongea Cheng à nouveau dans un désespoir auquel elle n'était pas préparée. Cheng ne fit pas long feu dans son école. Les tensions avec ses supérieurs hiérarchiques s'intensifièrent au point qu'elle se demanda si elle avait intérêt à rester à un endroit où son travail n'était pas apprécié. Plusieurs mois après son retour de Canton, Cheng

trouva un nouvel emploi, par des connaissances, et réussit à obtenir d'être mutée officiellement dans un institut qui propose des formations en trois ans aux futurs enseignants de Wuzhou dans le secondaire ; on lui confia l'enseignement de l'approche interactive. Elle pensait pouvoir faire du bon travail. Néanmoins, "le résultat fut contraire à mes espérances. Je n'ai pas pu m'entendre, sur le plan professionnel, avec les trois autres professeurs soi-disant hautement qualifiés. Lorsque mes étudiants furent mis en situation d'enseigner et d'appliquer ma méthode interactive, durant chaque heure de cours, ils durent essayer les critiques de ces enseignants qui cherchaient la petite bête : 'Là tu aurais dû mieux expliquer et insister davantage pour illustrer les points en langue maternelle'. 'Ici ta traduction aurait dû être plus précise' et ainsi de suite. Nos étudiants, à l'unanimité, ont clairement souligné le contraste flagrant entre l'ancienne et la nouvelle méthode d'enseignement utilisée par les enseignants." Les étudiants de Cheng, qui étaient des enseignants en formation, employaient la méthode interactive qu'elle leur avait apprise.

Cheng participa plus tard à un concours d'excellence. Elle avait toutes les raisons d'être confiante après avoir remporté tant de récompenses pour la qualité de son enseignement. Cette fois-ci, elle subit un revers inoubliable : "Pour le jury de trois enseignants, parler anglais pour enseigner l'anglais, c'en était trop. En termes d'efficacité, ils trouvaient que c'était plus difficile et qu'il n'était pas certain que les étudiants soient en mesure de comprendre mes cours [...]. C'était trop leur demander que d'apprécier mon enseignement centré sur l'élève et la communication interactive. Ils refusaient de croire que ma pratique reposait sur des théories laborieusement apprises à Guangwai. Ça ne leur plaisait pas de voir que mon enseignement était étayé par de solides théories et que je pouvais faire mieux qu'eux."

Finalement, Cheng s'inclina dans ce concours devant d'autres enseignants qui respectaient les critères d'enseignement des doyens des enseignants. Il ne faisait plus de doute que Cheng avait en grande partie accepté, voire intégré les avantages et les mérites de l'approche interactive comme méthode pédagogique de pointe. Elle semblait parfaitement convaincue de son autorité et de sa légitimité, au point de mépriser les compétences des anciens.

Cheng me dit qu'à partir de 1995, elle dirigea un centre de cours du soir chez elle, pratique encore récente en Chine continentale. Ce centre avait pour objectif d'aider les étudiants qui devaient à tout prix améliorer leur niveau d'anglais pour avoir de meilleurs résultats aux examens. Elle combina l'approche autoritaire et une approche plus humaine ou interactive issue de son apprentissage à Guangwai. Ses cours étaient très fréquentés.

Cheng n'est pas la seule dans ce cas. Selon une étude menée de 1991 à 1994 auprès de 170 diplômés du programme de recyclage de Shanghai (Ward & al. 1995, 129), la plupart de ceux qui avaient reçu cette formation étaient différents des autres enseignants de leur établissement car ils mettaient plus l'accent sur l'interaction avec les étudiants à travers le travail de groupe ou à deux et passaient

moins de temps à expliquer les règles et les textes comme dans les méthodes traditionnelles. Cependant, ces mêmes diplômés ressentent en général un manque d'appui : 46% regrettaient le manque de soutien de leur hiérarchie et 41% trouvaient que leurs propres étudiants ne les soutenaient pas non plus (Ward & al. 1995, 80-81). Un des diplômés du programme de recyclage décrit leur changement de statut aux yeux de leurs pairs et de leur hiérarchie en ces termes : "On essaie parfois de partager des idées et ils nous regardent de haut en nous accusant de vouloir faire l'intéressant" (Ward & al. 1995, 1). Environ un tiers d'entre eux estimait que cette formation n'avait pas accéléré leurs chances de promotion mais les avait au contraire freinées par rapport à ceux qui ne s'étaient pas recyclés (Ward & al. 1995, 66). La plupart ajoutait que le manque de ressources et de matériel, des classes à gros effectif et l'utilisation du vieux manuel combinés à l'influence de l'examen ont constitué des freins à leurs efforts en faveur de la nouvelle méthode (Ward & al. 1995, 87). Le contexte était encore clairement favorable aux méthodes traditionnelles.

L'uniformité des manuels et le système d'évaluation selon des critères traditionnels faisaient que les élèves et les enseignants, tout comme les parents et les autorités, avaient une préférence naturelle pour les méthodes traditionnelles. Au début, de nombreux étudiants se sont plaints de l'enseignement de Cheng car ils étaient mal à l'aise, inquiets et avaient l'impression de ne pas bien maîtriser les termes des méthodes traditionnelles dans la première phase de l'approche interactive. La relation de dépendance, d'autorité et la rigidité, l'étroitesse de la méthode par bonnes ou mauvaises réponses étaient désormais absentes de son enseignement. Ensuite, ses collègues lui ont reproché le fait qu'il y avait trop de bruit dans ses cours, résultat des activités de communication orale propres à l'approche interactive. Un cours traditionnel est beaucoup plus calme parce que les élèves écoutent le professeur. Malgré la déception au vu de résultats moins bons aux examens, de nombreux élèves de Cheng ont trouvé dans ce processus d'apprentissage interactif matière à motivation et plaisir. Naturellement, les élèves ont comparé l'approche de Cheng avec celle d'autres professeurs qui ne l'utilisaient pas. Certains, favorablement impressionnés par les méthodes humaines et motivantes, se sont plaints que les cours traditionnels étaient ennuyeux. Ils n'acceptaient plus l'attitude autoritaire et directive de leurs professeurs. En retour, des tensions ont éclaté entre Cheng et ses collègues qui voyaient dans son enseignement novateur une menace pour leur statut.

En plus, les garanties qu'offraient pour les parents les compétences de Cheng en méthodes traditionnelles et les effets sur le comportement citoyen de leurs enfants avaient désormais abouti au résultat inverse : les enfants avaient trop de libertés individuelles. Selon les critères sociaux locaux, ils avaient perdu le sens de leur identité et de leur place en société. Enfin, le changement d'attitude de Cheng ne passait vraiment pas inaperçu pour sa hiérarchie. Ce n'était

plus l'enseignante modèle, obéissante et digne de confiance, à l'école comme à l'extérieur. Elle prenait désormais elle-même des décisions, était indépendante dans son travail et faisait ici ou là quelques critiques, sous forme de suggestions, comme l'illustrent le déroulement de son cours en anglais, l'écriture du plan au tableau en anglais. Toutes ses nouvelles pratiques trouvaient un écho défavorable dans le schéma des méthodes traditionnelles. Elle était perçue comme un imposteur culotté mettant en cause la légitimité et sapant les fondements de l'édifice (Bond & Huang 1986). L'attitude de Cheng, naturelle dans le cadre légitime de l'approche interactive, paraissait agressive et dangereuse vis-à-vis de la communauté de Wuzhou. Voilà qui explique probablement sa défaite au concours d'excellence et les critiques acerbes qu'elle s'est attirées. Pour ses supérieurs, Cheng bousculait la stratification hiérarchique en s'arrogeant toutes sortes de droits et de prérogatives qui étaient du ressort unique de sa direction.

Waller, dans son livre référence *The Sociology of Teaching* précise ce phénomène de "premier de la classe" lorsqu'il qualifie les enseignants comme Cheng de "martyrs de la diffusion culturelle" (1932, 40-43). Dans les faits, la formation que Cheng avait reçue créa paradoxalement un gouffre entre elle et sa communauté : elle avait été choisie par cette même communauté qui lui avait confié la mission d'apprendre des méthodes modernes d'enseignement de l'anglais pour finalement s'apercevoir que la communauté n'était pas prête à l'accepter. Pire, plusieurs signes laissaient clairement entendre que, si elle persistait dans sa façon d'enseigner, elle serait très certainement sanctionnée d'une manière ou d'une autre. Du point de vue de la communauté, Cheng a été envoyée à Canton avec les meilleures intentions du monde. Néanmoins, cette situation ne l'autorisait pas à revenir pour provoquer des incidents de l'intérieur. En effet, la communauté fut choquée lorsqu'elle se rendit compte que la mission assignée à Cheng avait produit un résultat contraire aux objectifs initiaux. Selon les valeurs anciennes de sa communauté, elle était méconnaissable, étrangère et dangereuse. Par contre, de son point de vue, Cheng dut traverser une période douloureuse pendant laquelle elle fut obligée d'abandonner les valeurs des méthodes traditionnelles et d'embrasser celles de l'approche interactive avec tous les changements corrélatifs. Maintenant qu'on la pressait de revenir à des rôles et pratiques compatibles avec des méthodes traditionnelles, il était naturel et compréhensible que Cheng fasse part de son ressentiment. D'ailleurs, les relations égalitaires de pouvoir et les valeurs inculquées à Canton l'ont rendue imperméable à toute exigence d'autorité envers ses élèves. Il n'était pas question de revenir en arrière. En outre, la réussite de Cheng dans la gestion de son centre de cours privés et ses revenus confortables sapaient considérablement l'autorité de son école. Elle suscitait aussi la jalousie de ses collègues qui étaient tous mal payés. En d'autres termes, Cheng avait changé au point de s'inscrire dans une démarche individualiste dans un système demeuré collectiviste. Son comportement

libéral et égalitaire tranchait avec une stratification hiérarchique stricte et un conservatisme autoritaire.

Nombre de ses collègues furent confrontés à la même désillusion sans néanmoins pouvoir y faire face. La plupart des diplômés du programme de recyclage eurent la même réaction face à cette déception inattendue : ils quittèrent leur école. Selon Cheng, plus de la moitié de ses collègues stagiaires de Guangwai ont quitté le poste qu'ils occupaient : "Mme Li, qui enseignait dans une autre école de Wuzhou, n'a pu supporter le traitement injuste dans son établissement et est partie travailler à Guilin comme employée de banque. M. Lei a aussi quitté son établissement pour une entreprise étrangère. Il est devenu responsable dans une grande entreprise dans la province de Guangdong. M. Shuen travaille à l'aéroport de Canton. Quant à M. Liu, il m'a appelé récemment pour me dire qu'il travaille aussi à Canton [...]. En tant qu'individus, nous étions loin de tous avoir la reconnaissance de notre hiérarchie pour notre pratique de l'approche interactive. Nous nous sommes donc dits : si on ne veut plus de moi ici, on m'acceptera ailleurs."

Il faut savoir que lorsque les stagiaires ont décidé de quitter leur poste dans leur école rurale, ils prenaient une décision à très haut risque. La mobilité de l'emploi, très récente en Chine, reste très limitée pour les fonctionnaires, y compris les enseignants en général (Lu & Perry 1997). Au début des années 1990, si les enseignants des lycées souhaitaient quitter leur métier, non seulement ils faisaient une croix sur la sécurité de l'emploi, les avantages divers tels que la gratuité du logement et des soins médicaux mais ils devaient payer en plus une très lourde amende de 20 000 yuans, une somme astronomique, l'équivalent de huit ans de salaire, selon les termes du contrat que la plupart des stagiaires avaient signé avant leur formation. Surtout, leur dossier personnel était confisqué ou détruit par leur hiérarchie. De facto, ils n'avaient plus aucune chance de réintégrer la fonction publique à l'avenir. Malgré de telles pénalités, la plupart des stagiaires étaient toujours déterminés à "fuir" leur école de campagne. 70% d'entre eux réussirent à trouver un emploi ailleurs.

Ce qui a aidé les anciens stagiaires de recyclage à déjouer tous les pronostics et à favoriser leur migration s'explique par deux facteurs principaux : d'abord, les avantages matériels et financiers liés à un gros écart de salaire entre un professeur d'anglais à la campagne et ce qu'un diplômé comme eux pouvait gagner dans une grande ville. À titre d'exemple, Cheng gagnait moins de 300 yuans par mois quand ses collègues de recyclage qui travaillaient dans des entreprises étrangères pouvaient facilement toucher 1500 à 2500 yuans. Les écoles des zones côtières développées pouvaient même proposer des salaires dix fois supérieurs à ceux de la campagne.

Ensuite, l'attrait de la liberté individuelle et l'autonomie vont de pair avec l'aspect financier. Nombre de diplômés du recyclage que j'ai interrogés ont déclaré que tout ce qu'on leur demandait pour satisfaire leur patron dans ces

emplois mieux rémunérés, était d'utiliser leur compétence en anglais pour finir les tâches sans s'inquiéter de leurs relations avec leur employeur contrairement à la situation qu'ils vivaient dans leurs anciens établissements scolaires. Les deux parties pouvaient faire d'autres choix à tout moment sur un pied d'égalité. Être indépendant, créatif et avoir confiance en soi, voilà les qualités requises par les employeurs potentiels lors des entretiens d'embauche. Les étudiants, qui finançaient leurs études et étaient inscrits à des cours du soir ou dans des écoles familiales, affichaient leur satisfaction si les enseignants leur apportaient ce qu'ils attendaient, que ce soit par les méthodes traditionnelles ou par l'approche interactive. Voilà pourquoi Cheng n'a pu voir ses compétences nouvelles en approche interactive reconnues par l'institution scolaire, alors que son entreprise familiale était fréquentée par des étudiants hors du cadre scolaire souhaitant améliorer leur anglais pour décrocher des métiers mieux rémunérés. Il ne fait pas de doute que le schéma de discours propre à l'économie de marché présente des similitudes avec celui de l'approche interactive en termes d'idéologie, de pouvoir et de socialisation. C'est dans ce cadre, à travers des emplois plus lucratifs, que les enseignants se sont aperçus que ce changement douloureux au cours de ces deux années avait fini par payer.

Suite à l'avènement de l'économie de marché dans les années 1980, les valeurs utilitaires et individualistes ont progressivement pris le pas sur l'éthique traditionnelle et collectiviste. Par conséquent, de plus en plus de personnes ont pris leurs distances avec les traditions chinoises en se comportant en individus autonomes, libres d'esprit et en profitant de l'accès à l'information et de leurs compétences pour améliorer leur sort. La plupart des diplômés du programme de recyclage, qui avaient "voyagé" ou goûté aux avantages des emplois mieux rémunérés, avaient bien du mal à retourner dans leur école. Lors d'un entretien sur la vie dans son village natal, l'un d'eux s'est exclamé : "trop arriéré. Les rues sont sales, je m'ennuyais à mourir, je n'avais même pas envie de sortir faire les courses tellement le visage des vendeuses me déprimait." Certains m'ont avoué, fiers et parfois incrédules, qu'ils pouvaient désormais rentrer chez eux et conclure des marchés avec les responsables de leur ancienne école sur un pied d'égalité, de partenaire à partenaire. L'une d'entre eux a affirmé qu'elle promettait d'aider le fils d'un responsable de son ancienne école à aller à Canton en échange de la remise de son dossier afin de faciliter sa mutation vers son nouveau lieu de travail. Le changement de statut des diplômés parmi leur communauté locale – d'inférieurs à la merci de leurs supérieurs à celui d'étrangers libres et autonomes traitant d'égal à égal avec eux – avait profondément modifié leur identité.

La migration des anciens stagiaires était à la fois involontaire et volontaire. Elle était involontaire en ce sens que leur travail n'avait pas été apprécié ou récompensé et qu'ils avaient plutôt été mal compris et maltraités par leur établissement ou par les gens de leur village, comme l'illustre l'histoire de Cheng. Les

réactions de ces communautés peuvent passer pour de la résistance passive ou pour une position conservatrice pour restaurer une impression de stabilité et de sécurité en s'accrochant à ce qui leur était familier, réaction similaire à celle de Cheng et de ses collègues pendant la première partie de leur stage à Guangwai. Éloigner les brebis galeuses comme Cheng était tout naturel pour les partisans du statu quo.

En revanche, la migration des enseignants a été volontaire dans le sens où ils ont eux-mêmes changé, à la fois dans leurs aptitudes et dans leurs valeurs, ce qui les a rendus plus sensibles à la recherche de bénéfices individuels en saisissant les occasions qui s'offraient après la libéralisation de l'économie. En ce sens, il s'agit davantage de mobilité sociale. Ce choix de promotion sociale vient peut-être en réaction aux expériences douloureuses vécues par Cheng au sein de sa communauté pour se libérer de l'emprise hiérarchique. La formation de Guangwai et la socialisation au schéma de discours sur l'approche interactive avaient redonné confiance aux stagiaires et les avaient rendus plus égocentriques. Ils parlaient toujours en termes individualistes de leur labeur, expliquant combien la façon dont ils avaient été traités était injuste et pourquoi ils avaient pris la décision de quitter leur école rurale pour des métiers plus lucratifs ailleurs. Surtout, la mobilité sociale de ces enseignants comme épanouissement individuel s'est inscrite dans une conjoncture sociale plus large, favorable au changement, qui rendait la défense de leurs intérêts particuliers d'autant plus légitime. Ils ont été à la fois les victimes et les bénéficiaires de ce changement social. Les conflits irréversibles entre les méthodes traditionnelles et l'approche interactive, entre Canton et la campagne, ont provoqué la fuite de ces diplômés vers des entreprises ou des écoles dans des zones plus développées. En d'autres termes, la formation à Guangwai ressemblait à un aller simple. Il n'y eut pas de retour.

Phase trois : nostalgie et honneur retrouvé (1995-1998)

L'ancien schéma de discours était tellement ancré dans les esprits que s'en départir fut douloureux et s'accompagna d'une certaine nostalgie, voire parfois d'un retour à ses valeurs fondamentales. Ce fut surtout le cas après que la balance eut penché en faveur de l'approche interactive. En avril 1997, Cheng ferma son institut de cours du soir et, en septembre, elle partit étudier un an en maîtrise à l'université de Chongqing, une grande ville du sud-ouest de la Chine. Lorsque je lui ai demandé pourquoi elle avait fermé son école familiale, qui marchait bien, elle me dit que l'argent ne l'intéressait plus guère et que, au fond d'elle-même, elle avait toujours le désir d'enseigner dans une école publique et d'être à nouveau reconnue pour ses performances pédagogiques, non pas par son école privée mais par une institution publique. Cheng affirma qu'elle avait

retrouvé confiance en elle et en son enseignement et qu'elle ne ressentait plus le besoin de se mesurer, de manière frontale, à des enseignants expérimentés. Cette attitude s'explique, notamment, par le fait que les écoles du soir publiques recherchaient ses compétences et non celles de ces professeurs chevronnés plus proches alors (1998) de la retraite.

Cheng était ravie de voir ses compétences en approche interactive et son professionnalisme de plus en plus reconnus par les étudiants au centre de formation : "De septembre 1993 à juillet 1997, j'ai enseigné en tout à sept groupes de professeurs stagiaires dont trois avec un haut niveau d'études. Dès le début des cours, je leur ai dit franchement que ma façon de faire ne conviendrait peut-être pas à ceux qui faisaient partie de la vieille école. J'ai ajouté que j'espérais ne pas devoir me battre toute seule et les ai invités à travailler ensemble pour battre en brèche cette méthode traditionnelle d'enseignement [...]. Quelques années plus tard, une fois leurs études terminées, leur enseignement commence à susciter l'adhésion du public. Certains sont d'éminents professeurs d'anglais dans des collèges prestigieux de Wuzhou."

Cheng souligna qu'elle n'avait pas enseigné l'approche interactive à ses étudiants de la même façon que ses formateurs de Guangwai la lui avaient enseignée. Par exemple, elle leur apportait son soutien et faisait preuve d'empathie face à leurs difficultés lors du passage des méthodes traditionnelles à l'approche interactive.

Malgré sa réussite en dehors de l'école et auprès de ses étudiants, Cheng ressentait toujours le besoin insatiable d'être reconnue par son institut et par ses supérieurs en particulier pour ses compétences et son professionnalisme. Lorsqu'elle se rendit compte que la reconnaissance qu'elle cherchait ne venait pas, elle quitta de nouveau le centre de formation, reprit ses études puis chercha à enseigner ailleurs, habitée par l'impuissance. "Faut-il vraiment que je quitte une nouvelle fois mes fonctions pour voir mes mérites et mes compétences professionnelles reconnus ? Cette question me hante ces dernières années." Ce qu'elle a peut-être du mal à comprendre, c'est que sa mutation s'est accompagnée d'un changement en elle et que des changements concomitants dans la société et les communautés ont eu lieu en termes de relations hiérarchiques de pouvoir et en termes de valeurs. C'est en partie en raison de changements dans son environnement immédiat et en partie par les changements qu'elle a elle-même provoqués que l'ancienne institution officielle dont elle cherchait la reconnaissance a commencé à se désintéresser.

De nombreux camarades de cours à Guangwai, suite à diverses expériences concrètes en entreprise, ont ressenti le même mouvement de pendule et sont retournés enseigner dans les établissements scolaires. Cependant, l'autre moitié de ces diplômés partis de leurs écoles rurales a quitté l'enseignement pour de bon mais est restée sur place ou dans les environs et travaille en entreprise pour un salaire plus conséquent. Ils en étaient tous au même stade de réflexion : il fallait

amortir le choc engendré par la refonte des discours et s'assurer de retrouver sa dignité en restaurant une proximité avec leur profession ou leur environnement tout en profitant au mieux de la situation. Selon mes contacts personnels avec les diplômés du recyclage, environ 30% d'entre eux sont toujours enseignants dans leur école rurale, environ 30% sont restés sur place mais ont changé de travail et le reste est parti travailler dans des villes côtières développées où la majorité a repris l'enseignement après une période en entreprise pour certains. Au fil des changements connus par les diplômés, de tels mouvements de pendule entre ce qu'on leur avait inculqué et ce qu'ils étaient devenus sont apparemment partie intégrante de la réalité avec laquelle ils ont dû composer.

Épilogue : la lumière au bout du tunnel (1997-1998) ?

Pour les diplômés du programme de recyclage qui avaient choisi de continuer d'enseigner l'anglais, notamment ceux restés dans leur village natal, il est réconfortant de voir ces dernières années quelques évolutions au sein du système éducatif chinois, telle l'intégration progressive de l'approche interactive dans les programmes en lieu et place des méthodes traditionnelles. Les éditions Longman et People's Education Press en Chine ont publié, avec le soutien du British Council, une série de manuels qui s'appuient sur l'approche interactive pour l'enseignement de l'anglais dans le secondaire en remplacement des manuels qui prônaient les méthodes traditionnelles (Jacques & Liu 1996). Le contenu des évaluations repose de plus en plus sur la communication plutôt que sur les connaissances en anglais (Liang & al. 1999). Malgré des différences idéologiques avec les méthodes traditionnelles de l'enseignement de l'anglais en Chine, l'approche interactive gagne réellement du terrain et est progressivement introduite à tous les degrés du système éducatif chinois. En raison de ce changement à l'échelle du pays, les diplômés du programme de recyclage de Guangwai furent soudain très sollicités. Une informatrice usa d'une métaphore poétique pour décrire ces diplômés qui, comme Cheng et elle-même, sont restés dans l'enseignement : "Nous sommes pareilles aux graines semées il y a longtemps ; ce n'est que maintenant que nous sommes en pleine fleur" (Ouyang 1992). Les diplômés du programme de recyclage sont devenus des partisans légitimes de l'approche interactive au sein d'une communauté désormais favorable à cette méthode.

À partir des leçons douloureusement tirées de ce long processus d'apprentissage et de pratique de l'approche interactive adaptée à la Chine, ces enseignants finirent par réussir à introduire l'approche interactive dans leurs écoles et à l'adapter localement afin de conserver le meilleur des deux approches. Non sans fierté, Cheng cite un exemple des efforts fournis pour adapter l'approche interactive aux particularismes locaux et en faire une pratique de classe courante :

“Maintenant nous n'hésitons plus à utiliser l'anglais et notre langue maternelle en cours et à traduire [par la méthode grammaire-traduction, proscrite par quelques partisans radicaux de l'approche interactive en Chine], selon les besoins spécifiques des étudiants ou leurs acquis. Par exemple, nous-mêmes, qui étudions le japonais comme deuxième langue étrangère, trouvons que traduire les consignes grammaticales en chinois nous aidait beaucoup à mieux comprendre la grammaire japonaise et c'était plus efficace que de l'apprendre uniquement par l'expérience, le processus et la découverte. Il va de soi qu'il faut adapter l'approche interactive à la couleur locale.”

Conclusion

Il est très difficile d'évaluer le programme de recyclage des enseignants. Si l'on mesure son efficacité selon son objectif premier, à savoir réduire les inégalités entre les régions rurales pauvres et les villes plus développées, force est de constater que le résultat est contraire à celui visé : les villes se sont enrichies et les régions rurales appauvries. Les écoles de campagne ont perdu certains de leurs meilleurs professeurs au profit d'entreprises financées en grande partie par des capitaux étrangers et dirigées par des patrons étrangers. À cet échec s'ajoute la réduction des deux tiers du nombre total de professeurs après cette formation. Ceux qui sont restés dans l'enseignement sont-ils de meilleurs professeurs maintenant ? On peut l'affirmer, malgré le traumatisme provoqué par tous ces hauts et ces bas : l'anomie qu'ils ont connue après avoir été ballottés entre deux discours –des méthodes traditionnelles et l'approche interactive– et leurs efforts pour intégrer le meilleur des deux. L'objectif général de réforme éducative a-t-il été atteint ? En partie. À maints égards, ces professeurs ont véritablement contesté, changé et désintégré l'ancienne approche dominante et ses valeurs sous-jacentes, bien que certains d'entre eux aient choisi de fuir ces conflits et de quitter l'enseignement pour de bon. Ceux qui sont restés dans l'enseignement ont réellement beaucoup apporté quand la réforme s'est finalement mise en place dans les manuels et les tests, à tel point que certains aspects de l'approche interactive font désormais office de nouvelles normes. L'objectif global de réforme sociale a-t-il été atteint ? Certainement. Les changements chez les diplômés des programmes de recyclage, leurs valeurs –plus orientées vers l'individu, l'utilité et l'égalité– leurs relations et rapports avec leur école et le personnel, tout comme les conséquences de leur participation à la société dans son ensemble en sont la preuve. Une nouvelle stratification sociale de l'économie due en partie à toutes ces modifications a petit à petit remplacé “le bol de riz en fer” –l'emploi garanti– qui prévalait autrefois dans les entreprises d'État ; d'ailleurs la majorité des diplômés ont été parmi les premiers et les rares à s'enrichir comme l'encourageait la politique de Deng. On peut même affirmer que ces diplômés qui bénéficient désormais de salaires plus

élevés dans les zones côtières, notamment en co-entreprises, contribuent à leur façon à la prospérité générale du pays. En revanche, l'ancienne hiérarchie sociale des zones rurales a été sérieusement contestée. Elle est déstabilisée, voire se désagrège. En ce sens, la réforme pédagogique de l'enseignement de l'anglais a contribué, notamment, à une réorganisation des relations de pouvoir et des idéologies, en faisant passer la Chine continentale d'une société conservatrice à une société plus libérale et mobile.

Peut-être que si les enseignants recyclés à Guangwai s'étaient contentés de mettre à jour leur pédagogie et avaient envisagé les bouleversements ultérieurs comme une simple modification de programme et de méthode pédagogique, ils auraient alors ignoré les attraits économiques des grandes villes et se seraient satisfaits de leur métier d'enseignant à la campagne. Cependant, pour qu'il en fût ainsi, la situation exigeait que l'on séparât le contexte de la salle de classe du reste de la société, les conséquences sociopolitiques et socioéconomiques de la réforme pédagogique et que l'on considérât que les enseignants n'avaient aucun pouvoir de transformation. Les histoires individuelles de professeurs comme Cheng montrent clairement la futilité de cette hypothèse. Le passage d'une approche éducative traditionnelle à une approche plus libérale n'aurait jamais eu lieu si la société n'avait pas éprouvé le besoin, dans une phase de modernisation, de passer d'un système de planification centralisée à une économie socialiste de marché. Les compétences nouvelles en approche interactive que ces professeurs novateurs ont acquises n'auraient trouvé aucun débouché sans le concours des co-entreprises, des entreprises étrangères ou des étudiants autonomes financièrement hors de leurs écoles rurales.

En résumé, j'espère avoir démontré que la réforme pédagogique de l'enseignement de l'anglais en Chine continentale est tout sauf une simple question de pédagogie. Les connaissances méthodologiques ne pouvaient aider Cheng à comprendre pourquoi, en tant que professeur soucieux d'améliorer sa pratique professionnelle, elle était ballottée entre différentes communautés. Ses qualités d'enseignante ne l'ont pas aidée à surmonter les conséquences sociales engendrées par son enseignement novateur ni à gérer les relations avec sa hiérarchie à l'école. Ces points illustrent le danger de lancer des professeurs dans ce processus très complexe de réforme pédagogique sans les avoir préparés correctement aux inévitables implications sociopolitiques. En attendant que des efforts considérables soient faits pour reconnaître et accepter les aspects sociopolitiques de la réforme pédagogique, permettez-moi de douter que la formation des professeurs puisse être considérée comme une discipline éthiquement responsable.

Références bibliographiques

- ALLEN W. & SPADA N. 1983 Designing a communicative Syllabus in the People's Republic of China, in ELT. R. R. Jordan ed., *Case Studies*, London, Collins, 132-145
- BARON R.A. & BYRNE D. 1984 *Social Psychology: Understanding Human Interaction*, Boston, Allen and Bacon
- BOND M.H. & HUANG K.-K. 1986 The Social Psychology of Chinese People, in Bond M.H. ed. *The Psychology of the Chinese People*, Oxford, Oxford University Press, 213-266
- CHAMBERS I. 1994 *Migrancy, Culture, Identity*, London, Routledge
- CORTAZZI M. & LIXIAN JIN 1996a Cultures of Learning: Language Classrooms in China, in Coleman H. ed. *Society and the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press, 169-206
- CORTAZZI M. & LIXIAN JIN 1996b "English Teaching and Learning in China", *Language Teaching-19-4*, 61-80
- DZAU Y. F. 1990a Historical Background, in Dzau Y. F. ed. *English in China*, Hong Kong, API Press, 11-39
- DZAU Y. F. 1990b How English Is Taught in Tertiary Educational Institutions, in Dzau Y.F. ed. *English in China*, Hong Kong, API Press, 41-58
- GAOLINGBIAO 1998 *Conceptions of Teaching Held by School Physics Teachers in Guangdong China and Their Relations to Student Learning*, Ph.D. dissertation, Institute of Curriculum Study and Teaching Material Development, South China Normal University
- HARGREAVES A. 1993 Teacher Development in the Postmodern Age: Dead Certainties, Safe Simulation and the Boundless Self. Theme issue, "International Analysis of Teacher Education" Peter Gilroy and Michael Smith eds., *Journal of Education for Teaching-19(4-5)*, 95-112
- HAYHOE R. 1996 *China's Universities 1895-1995: A Century of Cultural Conflict*, New York, Grune and Stratton
- HENZE J. 1992 The Formal Education System and Modernization: An Analysis of Developments since 1978, in Hayhoe R. ed. *Education and Modernization : The Chinese Experience*, Oxford, Pergamon Press, 103-140
- HO D.Y. 1996 Filial Piety and Its Psychological Consequences, in Bond M.H. ed. *The Psychology of the Chinese People*, Oxford, Oxford University Press, 155-165
- HOLLIDAY A. 1994 *Appropriate Methodology and Social Context*, Cambridge, Cambridge University Press
- JACQUES C. & LIU D. eds. 1996 *Senior English for China*, 3 vols., Beijing, People's Education Press
- Jl D. 1994 *Xue Xiao Guanxi Da Zhuan Xing (Transformation of the Teacher-Students Relationships)*, Chendu, China, Sichuan Education Press
- LAVE J. & WENGER F. 1991 *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, Cambridge University Press
- LI X. 1984 "In Defense of the communicative Approach", *ELT Journal-38-1*, 2-13
- LI X. ed. 1987 *Communicative English for Chinese Learners*, 4 vol., Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press

- LIANG Y., MILANOVIC M. & TAYLOR L. 1999 "Setting up a Dynamic Language Testing System in National Language Test Reform: The Public English Test System (PETS) in China" (en chinois) *Journal of Foreign Languages*-121-3, 7-13
- LO BILLIE L.C. 1984 Teacher Education in the Eighties, in Hayhoe R. ed. *Contemporary Chinese Education*, Armonk NY, M.E. Sharpe, 154-177
- LU X. & PERRY E.J. eds. 1997 *Danwei : The Changing Chinese Workplace in Historical and Comparative Perspective*, Armonk NY, M. E. Sharpe
- MA Y. 1998 "The Math Curriculum Development in Mainland China, Taiwan, and Hong Kong : A Review and Prospect", *Educational Journal*-26-1, 131-147
- MALCOLM I. & MALCOLM K. 1988 *Communicative Language Teaching Materials for China : The CECL Project*, Paper presented at Materials for Language Learning and Teaching : New Trends and Developments/ Regional Language Centre, Singapore, April, 11-15
- OUYANG H. 1992 "The Pain of Change", *Teaching English in China*-23, 5-10
- PAINE L. 1984 Teaching and Modernization in Contemporary China, in Hayhoe R. ed. *Education and Modernization: The Chinese Experience*, Oxford, Pergamon Press, 183-210
- PENNYCOOK A. 1994 *The Cultural Politics of English as an International Language*, London, Longman
- PENNYCOOK A. 1998 *English and the Discourses of Colonialism*, London, Routledge
- RICHARDS J. & NUNAN D. eds. 1990 *Second Language Teacher Education*, Cambridge, Cambridge University Press
- RICHARDS J. & RODGERS T. 1986 *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*, Cambridge, Cambridge University Press
- SCOLLON R. & SCOLLON S.W. 1995 *Intercultural Communication: A Discourse Approach*, Cambridge, Blackwell
- SCUDDER T. & COLSON E. 1982 From Welfare to Development: A Conceptual Framework for the Analysis of Dislocated People, in Art H. & Oliver-Smith A. eds. *Involuntary Migration and Resettlement: The Problems and Responses of Dislocated People*, Boulder, Westview Press, 267-288
- WALLER W. 1932 *The Sociology of Teaching*, New York, John Wiley and Sons, Inc.
- WALSH C. ed. 1996 *Educational Reform and Social Change : Multicultural Voices, Struggles, and Visions*, Mahwah NJ, Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- WARD T., BARR M., CHAN M., HUA D. & LIU H. 1995 *A Crane among the Chickens? Evaluating a Training Program for English Teachers in China*, Shanghai, Shanghai Foreign Language Education Press
- ZHONG B. 1999 "Actively Promoting Teaching Method and Methodology Reform" (en chinois), *Teaching and Teaching Material*-121-3, 8-10