Associer approche culturelle et pédagogie de projet en cours de FLE avec de jeunes adolescents dans le système scolaire chinois : un challenge, une révolution ?

Xinjiletu Zhao

▶ **To cite this version:**

Xinjiletu Zhao. Associer approche culturelle et pédagogie de projet en cours de FLE avec de jeunes adolescents dans le système scolaire chinois : un challenge, une révolution ?. Sciences de l'Homme et Société. 2015. dumas-01288908

HAL Id: dumas-01288908

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01288908

Submitted on 15 Mar 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Associer approche culturelle et pédagogie de projet en cours de FLE avec de jeunes adolescents dans le système scolaire chinois. Un challenge, une révolution ?

Zhao Xinjiletu

Sous la direction de Sandrine COURCHINOUX

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication

Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Sciences du langage

Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015

Associer approche culturelle et pédagogie de projet en cours de FLE avec de jeunes adolescents dans le système scolaire chinois. Un challenge, une révolution ?

Zhao Xinjiletu

Sous la direction de Sandrine COURCHINOUX

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département Sciences du langage et Français Langue Étrangère (FLE)

Mémoire de master 2 professionnel - 30 crédits – Sciences du langage

Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2014-2015

Remerciements

Je tiens avant tout à remercier sincèrement ma directrice de mémoire, Sandrine Courchinoux. Elle a fait une relecture très détaillée, chaque fois, et m'a donné des commentaires très pertinents. Et parfois, elle a travaillé jusqu'à minuit pour me faire un retour, cela m'a vraiment ému. Ses encouragements tout au long de ma période de rédaction ont été primordiaux pour la réalisation de ce travail. Elle m'a fait confiance d'emblée et je lui en suis très reconnaissant.

Un grand merci à Madame Laura Abou Haidar – mon ancienne professeure, qui a apprécié le projet de mon stage, et qui a volontairement proposé d'être membre du jury. Elle m'a donné beaucoup de confiance en moi.

Merci à mes collègues de l'école des Langues étrangères d'industrie et de commerce de Shanghai, pour m'avoir fait partager leurs expériences et m'avoir ouvert les portes de leurs classes. Les échanges avec eux lors du stage ont été très profitables.

Merci également à mes élèves, pour leur écoute attentive et leur coopération active durant mon cours. Les moments passés avec eux sont parmi les meilleurs souvenirs de ma vie. Ils m'ont fourni beaucoup de documents pertinents, pendant la rédaction de ce mémoire, et m'ont beaucoup encouragé.

Mes remerciements vont également à toute l'équipe du service de coopération et d'action culturelle du consulat de France, à Shanghai, qui a collaboré avec moi et réalisé des projets extraordinaires pour mon public lors du stage.

Ce mémoire n'aurait pu être réalisé sans l'aide et le soutien de mes amis francophones qui ont fait une relecture pour l'amélioration de la qualité de rédaction. Ils ont consacré leur temps à corriger les fautes d'orthographe et la construction des phrases. Je les remercie tous pour leur générosité.

UNIVERSITE Stendhal GRENOBLE 3

Déclaration anti-plagiat
Document **à scanner** après signature
et **à intégrer** au mémoire électronique

DECLARATION

1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : ZHAO PRENOM : Xinjiletu

DATE : 30/08/2015 SIGNATURE : [redacted]

Mise à jour mars 2013

Résumé

Ce mémoire concerne l'enseignement de français langue étrangère dans l'école des Langues étrangères d'industrie et de commerce de Shanghai, en Chine. Les thématiques de ce travail concernent l'association de l'approche culturelle et de la pédagogie de projet dans le cours de FLE, pour motiver les élèves. A travers l'analyse des caractéristiques de ces approches et de la culture d'apprentissage chinoise, on remarque qu'il existe bon nombre de points de divergence entre elles. Ce mémoire présente donc les dispositifs de « culture-projet » mis en place dans ma pratique pédagogique, en m'appuyant sur quelques repères théoriques, pour savoir dans quelle mesure celle-ci peut susciter la motivation des jeunes adolescents chinois, qui ont été imprégnés, depuis longtemps, par la méthode traditionnelle.

Mots-clés : Approche culturelle, pédagogie de projet, motivation, culture d'apprentissage chinoise.

Abstract

This thesis deals with French language teaching in Shanghai Industrial and commercial foreign languages school in China. The themes of this work focus on the association of cultural approach and project-based learning in French class in order to motive the students. When analyzing their characteristics, many contradictions appear between these approaches and Chinese learning culture. Therefore, this paper presents the devices of "culture-project" set up in my educational practice based on various theories, to know to what extent these devices can arouse the motivation of the young Chinese teenagers, who had only been exposed to the traditional method for a long period of time.

Key words: cultural approach, project-based learning, motivation, Chinese learning culture

Sommaire

Introduction 9
Partie 1 - Contexte 11
CHAPITRE 1 - PRESENTATION DE L'INSTITUTION 12
CHAPITRE 2 - ASPECTS SPECIFIQUES DE LA CULTURE D'APPRENTISSAGE CHINOISE 15
2.1. PREDOMINANCE DE LA METHODE TRADITIONNELLE A L'ECHELLE NATIONALE 15
2.2. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CHINE 17
2.3. ENSEIGNEMENT DES LANGUES DANS MON ORGANISME D'ACCUEIL 18
CHAPITRE 3 - LA PROBLEMATIQUE RETENUE 20
3.1. ABSENCE DE « CULTURE-PROJET » DANS MON APPRENTISSAGE DES LANGUES 20
3.2. COMMENTAIRE SUR LE CHOIX DE LA PROBLEMATIQUE 22
Partie 2 – Cadre théorique 24
CHAPITRE 4 - APPROCHE CULTURELLE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES 25
4.1. LE LIEN INTRINSEQUE ENTRE LA LANGUE ET LA CULTURE 25
4.2. RAISON DE L'ABSENCE D'APPRENTISSAGE CULTUREL 32
4.3. CONSTRUCTION DE LA DEMARCHE CULTURELLE EN COURS DE FLE 34
CHAPITRE 5 - PEDAGOGIE DE PROJET 38
5.1. PEDAGOGIE DE PROJET ET SES OBJECTIFS 38
5.2. LE DEROULEMENT DU PROJET 40
5.3. PEDAGOGIE DE PROJET ET LA CULTURE D'APPRENTISSAGE CHINOISE 43
CHAPITRE 6 - MOTIVATION 46
6.1. DEFINITION DE LA MOTIVATION ET SES COMPOSANTES 46
6.2. LE ROLE DE LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE 48
6.3. « CULTURE-PROJET » COMME LEVIER POUR MOTIVER LES APPRENANTS 49
Partie 3 – Méthodologie et analyse des données 53
CHAPITRE 7 - UNE DEMARCHE ETHNOGRAPHIQUE : RENCONTRE DANS UN LYCEE CHINOIS 54
7.1. OBSERVATION DES COUTUMES SCOLAIRES QUOTIDIENNES 54
7.2. OBSERVATION DE COURS DE FLE 56
7.3. ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE 59
CHAPITRE 8 - ANALYSE DE DONNEES 61
8.1. ANALYSE DE MANUEL 61
8.2. ANALYSE DES ANCIENNES TRACES PEDAGOGIQUES 65
8.3. ANALYSE DE QUESTIONNAIRE ET ENTRETIENS 66
CHAPITRE 9 - SYNTHESE DES ANALYSES 71

Partie 4 – Propositions didactiques 73
CHAPITRE 10 - INTEGRATION DE LA CULTURE FRANCOPHONE DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES ET PRATIQUES D'EVALUATION 74
10.1. ALTERNANCE DE « PETITES MODIFICATIONS » ET « RUPTURE COMPLETE » AVEC LE MANUEL A VISEE CULTURELLE 74
10.2. FAVORISATION DE LA RENCONTRE INTERCULTURELLE DANS LE COURS 80
10.3. CULTURE DANS L'EVALUATION 85
CHAPITRE 11 - MISE EN PLACE DE PROJETS DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES 88
11.1. PROGRAMMATION D'UN PROJET CULTUREL DE L'OIF A SHANGHAI 88
11.2. VALORISATION DU PATRIMOINE CULTUREL DE LA REGION 93
11.3. LE PROJET DE LA CLASSE 95
CHAPITRE 12 - APPORTS ET PERSPECTIVES 100
12.1. RETOURS POSITIFS DE LA PART DES APPRENANTS 100
12.2. ÉPANOUISSEMENT PERSONNEL EN TANT QU'ENSEIGNANT 102
12.3. QUELQUES REGRETS SUR LE STAGE ET QUELQUES CONSIDERATIONS SUR LA DIDACTIQUE DE FLE 103
Conclusion 105

Introduction

« La salle de classe est le living room de la culture. »
De Quino, dessinateur argentin

« Le projet, un détour subtil pour faire travailler les élèves. »
Michel Huber, didacticien français

« La motivation est, pour l'esprit, semblable à de la nourriture. Une assiette seule ne suffit pas. »
Peter Davies, écrivain australien

Notre ère est de plus en plus caractérisée par une coopération internationale. La mondialisation de l'économie, du monde des affaires, le développement du tourisme de masse, des échanges *via* Internet, la multiplication des chaînes de télévision… contribuent à faire évoluer les moyens de contacts entre différentes cultures. La Chine s'intègre et s'ouvre ainsi peu à peu au monde et, pour les apprenants chinois, l'apprentissage des langues étrangères ne sert plus seulement à communiquer lors d'un voyage touristique ou d'un séjour linguistique, mais aussi à travailler et coopérer avec les acteurs sociaux de cultures variées. Les 4 mois de stage à l'école des Langues étrangères d'industrie et de commerce de Shanghai – seul lycée professionnel dénommé « école des langues étrangères », dans la région - m'a donné une occasion d'intégrer des données culturelles et des projets collaboratifs dans la pratique pédagogique.

La thématique évoquée dans ce mémoire est relative à l'association de l'approche culturelle et de la pédagogie de projet en vue de motiver les élèves en cours de FLE. Dans quelle mesure la conjonction de ces deux courants peut-elle susciter la motivation des apprenants, et notamment pour les apprenants de contexte scolaire chinois ? Convient-elle au contexte chinois riche d'une culture d'apprentissage de plusieurs milliers d'années dans laquelle la méthode traditionnelle occupe une place inébranlable ? Est-il envisageable d'intégrer les dimensions culturelles dans la pratique pédagogique face à des publics qui sont habitués à un style d'enseignement de grammaire-traduction ? Ce mémoire est développé en partant de cette problématique.

Le public en question dans ce mémoire est constitué de jeunes adolescents de 17-18 ans

qui étudient le français dans leur scolarité au lycée. Ce sont des élèves de deuxième année (équivalent de la première en France) avec le niveau de français fin A1 et début A2. En raison de l'âge et du niveau des apprenants, il est important de focaliser le choix didactique sur quelque chose de concret, et de se conformer à leurs attentes et intérêts. Ce mémoire met ainsi l'accent sur les différents dispositifs que j'ai mis en place lors du stage.

La prédominance de la méthode traditionnelle en Chine révèle bien la place centrale de la grammaire et de la traduction dans l'enseignement/apprentissage des langues. Les apprenants chinois ne semblent toujours pas très motivés vis-à-vis de cette méthode. La réflexion sur la façon de susciter le désir d'apprendre semble donc devenir une préoccupation principale chez les enseignants. Durant le stage, à part le statut de stagiaire, le fait de faire un remplacement sur un vrai poste de professeur a donné lieu à des choix relativement libres et a laissé place à plus d'autonomie et de créativité dans ma pratique pédagogique. Lors de ce stage, cette dernière est principalement caractérisée par l'approche culturelle et la réalisation des projets que j'expliciterai dans ce mémoire.

Ce mémoire est constitué de quatre parties. Dans un premier temps, il semble nécessaire de présenter le contexte du stage, ainsi que la problématique, avant de s'arrêter sur la recherche des repères théoriques qui répondent à mon questionnement. Ensuite, la partie sur la méthodologie et l'analyse de données nous permettra de comprendre le style d'enseignement/apprentissage de langues et les besoins et attentes des élèves dans l'institution. Enfin, les propositions didactiques permettront de montrer comment, dans la pratique, j'ai utilisé les stratégies présentées dans la partie théorique pour motiver le public.

Partie 1 - Contexte

Chapitre 1 - Présentation de l'institution

L'endroit où j'ai fait mon stage, est **l'école des Langues étrangères d'industrie et de commerce de Shanghai**. Shanghai, surnommée « Paris de l'orient », est la plus grande ville cosmopolite de Chine. Elle constitue aussi l'une des plus grandes mégapoles du monde avec plus de 23,5 millions d'habitants. Avec son incroyable développement économique, la ville trouve sa place de centre financier de l'Asie-Pacifique. Cette croissance économique, sa mutation cosmopolite et son essor culturel l'appellent à devenir une métropole mondiale aux côtés de New York, Londres, Tokyo ou Paris. Elle a accueilli l'Exposition universelle de 2010.

L'émergence de la ville comme centre financier de l'Asie-Pacifique, au XIX^{e} siècle et au XX^{e} siècle, s'est faite dans la douleur, avec l'occupation étrangère de la ville pendant plusieurs décennies. Ainsi, on peut trouver l'ancienne concession française et les concessions d'autres pays occidentaux à Shanghai. Ces traces historiques sont très remarquables et cela constitue une véritable richesse culturelle. Selon des statistiques récentes du Consulat général de France à Shanghai, en 2014, 15 000 Français vivent et étudient à Shanghai. C'est la ville qui accueille le plus de Français et d'étrangers en Chine. Donc les élèves de mon lieu de stage ont plus d'occasions de rencontrer des Français par rapport à ceux qui étudient dans d'autres villes chinoises.

L'école des Langues étrangères d'industrie et de commerce de Shanghai propose une formation de 3 ans comme la plupart des lycées chinois. Il y a à peu près 160 enseignants dont 35 % sont des professeurs de langues étrangères et parmi eux 25 % ont le diplôme de Master. Les élèves sont des jeunes adolescents de 16-18 ans. Environ 2200 étudiants suivent des cours dans l'institution. Après avoir fini leurs études, ils peuvent soit continuer à l'université en passant par le bac chinois, soit entrer directement dans le monde du travail. Et les orientations professionnelles habituelles sont principalement dans le domaine des entreprises étrangères.

Selon « La loi de l'enseignement obligatoire de la République populaire de Chine » (2006), la scolarité est obligatoire de 7 ans jusqu'à 16 ans en Chine. Cela implique 6 ans d'école primaire et 3 ans de collège. La langue étrangère (anglais) est intégrée dans les programmes à partir de la troisième année de l'école primaire, c'est-à-dire que les élèves commencent à apprendre l'anglais à 10 ans. Les autres langues étrangères sont intégrées

principalement à partir du lycée.

Située dans une ville cosmopolite, l'école des Langues étrangères d'industrie et de commerce est le seul lycée professionnel spécialisé dans les « langues étrangères » à Shanghai. Ainsi, l'enseignement des langues occupe une place inébranlable dans le projet de cette école. L'institution est composée de trois départements : contrôle numérique, informatique et commerce extérieur. En tant qu'école centrée sur l'industrie et le commerce, cet établissement regroupe les sections des langues dans le département du commerce extérieur où les élèves apprennent à la fois les langues étrangères et les cours concernant le commerce et la finance. Marquée par sa richesse des langues étrangères, cette école enseigne 7 langues : anglais, français, allemand, espagnol, japonais, coréen et russe. Cela lui permet d'avoir une renommée nationale parmi les lycées en Chine. C'est le seul lycée à Shanghai qui enseigne autant de langues.

Le regroupement de classes pour chaque section de langue et les nombres d'étudiants sont identiques chaque année dans mon organisme d'accueil. Chaque année, il y a 6 classes pour la langue anglaise avec 240 étudiants (40 élèves pour chaque classe). La section de japonais se compose de 2 classes avec environ 80 étudiants (40 élèves pour chaque classe) et les sections de l'espagnol, allemand, russe et coréen ont toutes une classe chaque année. Cependant, le département de russe n'a que 10 élèves par classe alors que ceux d'espagnol, d'allemand, et de coréen, regroupent 40 élèves. Pour la section d'anglais, il y a 10 professeurs dont 2 sont des enseignants natifs anglophones. Pour la langue japonaise, il y a 4 professeurs dont un est de nationalité japonaise. Tandis que pour les autres langues, il y a 3 professeurs dont un est locuteur natif des langues enseignées.

En ce qui concerne la section de français, il y a trois classes de 40 étudiants, autrement dit, une classe pour chaque année. Pendant une période de deux ans et demi, ces 120 élèves apprennent principalement la langue française, mais ils ont aussi quelques cours supplémentaires de chinois, mathématiques, commerce, sport, etc. Le curriculum est constitué de 7,5 heures de français général chaque semaine. Les volumes horaires pour les disciplines supplémentaires sont environ de 3 heures par semaine pour chacune. Pourtant, lors du deuxième semestre de la terminale, ils arrêtent le cours de français pendant quelques mois pour perfectionner certains matières comme le chinois, les mathématiques et l'anglais, afin d'obtenir de bons résultats au Bac chinois.

Il y a 3 enseignants pour le français dans l'institution : deux enseignantes non-natives et un enseignant natif francophone. Pendant leur scolarité, il a une répartition de deux cours pour le français, le français général assumé par l'enseignante non-native (4 jours par semaine) et

le français « pour objectif oral » (1 jour par semaine, principalement le mercredi) assumé par l'enseignant natif. Les élèves ont donc 2 enseignants (un natif et un non natif) dans l'année. Les deux enseignantes non-natives sont dans l'institution depuis la fondation de la section de français en 2007 et depuis il n'y avait pas d'autres professeurs qui les avaient remplacé. Cependant, lors de mon stage, l'enseignant natif est parti en raison du déménagement de sa famille, et l'école n'avait pas encore recruté un enseignant natif. En plus, une des enseignantes chinoises a pris son congé maternité, j'étais donc non seulement un stagiaire mais j'ai également remplacé un vrai poste de professeur de français pour la classe de deuxième année. L'institution impose, pour la section de français, un manuel qui s'intitule *Le Français* édité par M. Ma xiao hong.

Les critères de recrutement d'enseignants de français dans cet établissement sont les suivants : avoir une Licence ou un Master en français langue étrangère ou en langue et culture françaises ou en traduction (français-chinois). ; avoir une expérience professionnelle minimale de trois ans. Avoir un excellent niveau en langue française (niveau C1) et un bon niveau en langue anglaise. Avoir une bonne faculté de communication, d'adaptation et de travail en équipe. Les deux enseignantes concernées ont toutes deux un diplôme de Licence en langue et culture françaises obtenu dans les universités chinoises. Elles n'ont donc pas d'expérience de scolarité en France. En ce qui concerne les élèves, leur niveau de compétence en français à leur arrivée dans l'école est nul (à l'exception des autodidactes), car ils viennent de finir le collège et il n'y a pas de cours de français au collège chinois. Le niveau attendu à la sortie est environ niveau début B1 pour poursuivre des études universitaires.

Les salles de cours de langue sont très bien équipées. Il y a un ordinateur, un TBI, une télévision, un grand écran et on peut se connecter sur Internet gratuitement dans la salle. Tous ces équipements facilitent l'enseignement et, sans aucun doute, augmentent l'efficacité des cours. Une salle informatique est à la disposition des étudiants où ils peuvent rechercher des informations pendant ou après la classe. En général, les conditions pour l'enseignement sont assez modernes.

Chapitre 2 - Aspects spécifiques de la culture d'apprentissage chinoise

J'ai suivi toutes mes études scolaires, depuis la maternelle jusqu'en terminale et également 4 ans de licence en Chine. Ensuite, Je suis venu en France, j'ai suivi 6 mois de cours de français au CUEF de Grenoble, un an de licence 3 et deux ans de master à l'université Stendhal. Ces expériences me permettent de voir clairement la différence de pédagogies en France et en Chine et également de mieux comprendre l'aspect spécifique de l'enseignement des langues en Chine. Les « cultures didactiques » de Chine sont en grande partie opposées à celles des pays occidentaux.

2.1. Prédominance de la méthode traditionnelle à l'échelle nationale

La Chine, une des plus anciennes civilisations du monde, a une culture éducative de milliers d'années et notamment caractérisée par le confucianisme depuis plus de 2000 ans. L'équivalent du mot « apprentissage » en chinois est constitué de deux caractères « *Xue Xi* » (学习). Étymologiquement, *Xue* signifie imitation, l'acquisition des connaissances repose essentiellement sur l'imitation ; *Xi* veut dire révision ou exercices, il consiste largement à consolider les connaissances apprises par la révision. Ainsi, *Xue Xi* met l'accent sur les savoirs et fait appel à l'imitation, à la pratique guidée par des exercices et à la mémorisation.

Pendant une très longue période de l'histoire de Chine (environ de la dynastie Tang à la dynastie Ming), les gens devenaient fonctionnaires d'État en passant un examen qui s'intitule « *ba gu wen* » (八股文). Il s'agissait d'un essai de huit parties bien structurées qui dépendait largement de la mémorisation et de la répétition par cœur des textes et des classiques des Sages. C'est un système d'examen de sélection des intellectuels. Le gouvernement choisissait parmi eux ses fonctionnaires. C'était un système d'évaluation sommative porté sur les acquis ou plutôt sur les connaissances mémorisées au lieu de la créativité. C'est pour cela qu'il existe en Chine un dicton qui encourage les apprenants « *Shi nian han chuang, yi zhao gao zhong, guang zong yao zu* » (étudier dix ans pour réussir un jour au concours impérial et retourner avec un bon titre et de l'honneur au pays

natal).

« Xue Ji »[1] (apprentissage), un ouvrage classique chinois écrit vers la fin de l'époque des Royaumes combattants (403-221 av. J-C), insiste sur le fait qu'« il faut connaitre le *dao*, croire au *dao* et respecter le *dao* ». Cela reflète la centration sur les connaissances antérieures dans la culture d'apprentissage chinoise parce que *dao* constituait le contenu principal de l'apprentissage dans la tradition. Ainsi, l'apprentissage est-il devenu, pour une très longue période dans l'histoire de Chine, la réception et des exercices existants au travers des imitations, des exercices de répétition et de mémorisation.

Après une existence de plus de 1300 ans, le système des examens impériaux a été aboli au début de 20^{e} siècle. Néanmoins, cette approche traditionnelle et cette mentalité d'apprentissage sont très ancrées dans l'esprit des Chinois et influencent actuellement encore l'enseignement général en Chine y compris l'enseignement des langues étrangères. Par exemple, dans le concours national d'entrée universitaire (le Bac chinois) qui est considéré comme le concours le plus prestigieux en Chine, l'examen d'anglais langue étrangère se centre sur la mémorisation de textes appris et sur des exercices structuraux de grammaire qui sont des simples répétitions des connaissances. On voit donc clairement la trace de l'influence historique même dans l'examen du Bac chinois actuel.

Selon ma propre expérience d'apprentissage des langues étrangères en Chine, les souvenirs les plus marquants sont les exercices de grammaire. La grammaire et le texte littéraire ont dominé tous mes niveaux d'apprentissage. La plupart des étudiants chinois apprennent l'anglais depuis la maternelle, mais ils ne peuvent même pas commander un menu au restaurant quand ils se trouvent dans un pays anglophone. Si l'on consulte les copies d'examen d'anglais du Bac chinois, les exercices structuraux et les sujets autour de la grammaire comptent pour plus de la moitié de la note totale. Les étudiants ont toujours une très bonne note mais sont loin d'être de bons locuteurs en anglais. L'enseignement ne reste qu'au niveau des mots, du vocabulaire et de la grammaire. Les dimensions culturelles sont rarement intégrées dans le cours de langue.

Généralement, dans le système éducatif chinois, surtout dans l'enseignement élémentaire et secondaire, la méthode « grammaire-traduction » est la plus répandue dans la didactique des langues étrangères. Ce style d'enseignement consiste à privilégier la grammaire, le vocabulaire, la traduction, et met beaucoup d'emphase sur la mémorisation par cœur. Imprégnés par cette méthode, les compétences culturelles manquent gravement chez les

[1] Xue ji est un nom du livre mais pas équivalent de xue xi (apprentissage).

apprenants chinois. Ils apprennent les mots, la grammaire, mais la culture du pays ne les concernent pas beaucoup. Ainsi, l'enseignement de la langue reste assez superficiel.
Les principales modalités de travail dans cette approche traditionnelle sont : lire des textes littéraires, faire des exercices structuraux et grammaticaux, traduire phrase par phrase les leçons, copier des listes de vocabulaire, mémoriser des extraits de textes, noter les prescriptions de l'enseignant, les mémoriser après la classe, etc. La méthode grammaire-traduction peut être considérée comme peu efficace pour l'acquisition d'une réelle compétence en langue étrangère.

2.2. Enseignement du français en Chine

Passons maintenant plus particulièrement à l'enseignement du français en Chine. Voici quelques chiffres concernant la langue française en Chine selon les statistiques officielles (2014, consultation du site officiel) de l'ambassade de France :

il y a près de 100 000 apprenants de français en Chine,
environ 1500 enseignants de français,
plus de 140 universités ayant un département de français,
13 Alliances françaises.

Ces chiffres montrent bien la situation de l'enseignement du français en Chine. Cependant, la méthode d'enseignement du français reste fortement traditionnelle comme pour l'enseignement de l'anglais et des autres langues étrangères. Je me suis renseigné sur les manuels qu'ils utilisent pour l'enseignement, et il est étonnant de constater que plus de 90% des universités et lycées ayant une section de français utilisent le manuel conçu par Monsieur Ma Xiao Hong, un professeur chevronné de BFSU (*Beijing Foreign Studies University*). Ce manuel s'intitule « Le français ». C'est un manuel bien organisé et structuré et il y a sans doute beaucoup de points positifs sur le plan pédagogique. Cependant, c'est quand même un manuel qui est très centré sur la grammaire et le texte littéraire et on voit rarement les aspects culturels et pragmatiques des langues. On ne voit pas non plus le concept de pédagogie par projet dans ce manuel. Je proposerai une analyse approfondie de ce manuel dans la partie de « méthodologie et analyse de données » de ce mémoire.

Ainsi, les apprenants ont souvent un vocabulaire assez étendu sans vraiment connaître la

culture du pays. Seules quelques alliances françaises utilisent les manuels introduits en France comme *Alter ego*, *Taxi*, *Edito*, etc., mais ces manuels sont loin d'être utilisés largement en Chine. Selon mes recherches, dans les universités et lycées ayant un département de français, il n'y a presque pas d'atelier de culture sur la langue française. Ce qu'ils enseignent, c'est le français général avec le manuel imposé par l'institution. Certaines Alliances françaises comme celles de Pékin et Shanghai proposent un atelier de culture, mais ce n'est pas leur projet principal et cela reste encore à un stade embryonnaire.
Pendant mon stage, j'ai assisté à une « réunion d'informations à l'attention des établissements du second degré de Shanghai » organisée par le Consulat général de France. Dans leur rapport, ils ont résumé les résultats de plusieurs années et constaté que les apprenants du français en Chine ont tendance à avoir une meilleure note au TCF (Test de connaissance du français) qu'au DELF (Diplôme d'études en langue française). Ce n'est pas étonnant puisque le DELF met l'accent sur la culture française et l'aspect pragmatique des langues alors que le TCF propose en plus une épreuve structure de la langue. Cela semble montrer que la méthode « grammaire-traduction » occupe effectivement une place inébranlable dans l'enseignement du français en Chine.

2.3. Enseignement des langues dans mon organisme d'accueil

Après avoir parlé de l'enseignement des langues étrangères et du français dans le cadre de la Chine en général, j'aimerais bien parler plus précisément de l'enseignement des langues dans mon organisme d'accueil : l'école des Langues étrangères, d'industrie et de commerce de Shanghai. Étant le seul lycée ayant l'appellation d'école de « langues étrangères » à Shanghai, il a fait énormément d'efforts pour améliorer la qualité de ses enseignements de langues. Comme je l'ai mentionné précédemment, les salles sont bien équipées et les outils pédagogiques sont modernes.
La section d'anglais, sans aucun doute, est la plus grande parmi celles des 7 langues étrangères enseignées à l'école et elle possède un bureau séparé de celui des autres sections. Les professeurs des langues européennes (le français, l'allemand, l'espagnol) sont regroupés dans un même bureau et ceux des langues orientales (le coréen, le japonais, le russe) travaillent ensemble dans un troisième bureau. Le fait de me retrouver avec des collègues qui enseignent le français, l'espagnol et l'allemand m'a donné beaucoup d'occasions de discuter de leurs méthodes pédagogiques pendant le temps libre. Les

discussions avec eux et les observations tout au long du semestre m'ont permis de voir clairement leur style d'enseignement des langues. Les manuels d'espagnol et d'allemand, selon la présentation de mes collègues, sont aussi assez traditionnels. Centration sur la grammaire et exercices structuraux sont très évidents en consultant les manuels même si je ne connais pas beaucoup d'espagnol ou d'allemand. Les éléments culturels et les projets ou tâches dans une perspective actionnelle n'existent presque pas dans les manuels. Selon une enseignante d'espagnol :

> « Cela fait 7 ans que j'enseigne l'espagnol dans cette école et on utilise toujours le même manuel. Les principaux objectifs consistent en la compréhension des textes et en la mémorisation du vocabulaire. Je parle de la culture hispanophone dans mon cours, mais pas beaucoup, puisque cela n'est pas le sujet à l'examen. Je fais rarement un projet collectif car il y a 40 élèves dans la classe, cela prend beaucoup de temps, et c'est très difficile de l'organiser » (entretien avec l'une des enseignantes d'espagnol).

Ce témoignage montre que, même dans l'enseignement de l'ELE (espagnol langue étrangère), la méthode traditionnelle (compréhension des textes et mémorisation du vocabulaire) l'emporte sur les autres approches et que la dimension culturelle est en quelque sorte négligée (cela n'est pas à l'examen). La notion de projet est une tâche irréalisable d'après cette enseignante.

Pendant les pauses dans mon bureau, j'ai beaucoup discuté avec mes collègues, qui enseignent les langues, tout au long des 4 mois de stage, et il est étonnant de constater que la plupart d'entre eux, qu'ils soient enseignants d'anglais ou d'autres langues, adoptent volontairement ou inconsciemment la méthode traditionnelle dans leurs cours.

Pour notre section de français, c'est pareil. L'institution impose le manuel *Le français* (un manuel très traditionnel) de Monsieur Ma, que j'ai mentionné précédemment. Plusieurs professeurs de français, dans mon bureau, adoptent un « contrat didactique » qui m'a stupéfié. Il s'agit d'une règle selon laquelle les apprenants qui viennent dans le bureau après le cours et qui récitent par cœur un extrait de la leçon devant leur professeur peuvent avoir des notes en plus ou des bonus à l'examen final. Ils mettent donc l'accent sur la mémorisation par cœur et, lors de nos échanges, j'ai pu constater qu'ils n'enseignaient pas beaucoup la dimension culturelle, à part quelques petits aspects culturels mentionnés dans le manuel.

Ainsi, La méthode d'enseignement des langues étrangères, dans mon lieu de stage, se conforme bien à celle de la Chine en général. Nous pouvons très bien la considérer comme un échantillon vraiment représentatif de l'enseignement des langues en Chine. Les élèves et la plupart des enseignants sont réellement imprégnés par la méthode traditionnelle.

Chapitre 3 - La problématique retenue

Ce stage a duré 4 mois, face à un public de débutants, et en tenant en compte ma propre expérience, j'avais l'intention d'intégrer les données culturelles et une démarche de projet dans ma pratique pédagogique pour les motiver. En plus, pendant la période des premiers contacts (j'étais encore à l'Université Stendhal Grenoble 3) avec mon organisme d'accueil l'année dernière, on m'a dit clairement que le mois de mars 2015 sera la fête de la francophonie en Chine. Il y avait donc plein d'activités proposées par l'ambassade de France à Shanghai comme « dis-moi dix mots » « rencontre du cinéma francophone » etc. et je pourrais prendre en charge ces activités culturelles et entrainer les apprenants pour ces concours. Cela m'a donné une première idée de traiter le sujet de l'approche culturelle et pédagogie de projet, parce que tous ces concours sont étroitement liés à la culture française et exigent également une production finale.

Les thématiques traitées dans ce mémoire concernent donc la culture et la pédagogie de projet dans l'enseignement des langues en rapport avec la motivation des apprenants. Dans quelle mesure l'approche culturelle et la pédagogie par projet peuvent susciter la motivation des jeunes lycéens dans le contexte scolaire chinois ?

3.1. Absence de « culture-projet » dans mon apprentissage des langues

En tant qu'étudiant chinois, je me souviens encore des nombreux exercices structuraux et grammaticaux tout au long de mon apprentissage de l'anglais depuis la maternelle jusqu'à la terminale. Ensuite, durant mes 4 ans de licence d'anglais à Pékin, j'ai pris le français comme deuxième langue lors de la deuxième année à l'université. De la même manière, nous apprenions la conjugaison par cœur et lisions mécaniquement les leçons, après 2 ans d'apprentissage du français, je ne pouvais même pas citer les noms des villes françaises à part Paris ! Malgré 2 ans d'apprentissage du français comme deuxième langue, je ne pouvais même pas raconter à mes parents un aspect spécifique de la France ! Cela les étonnait car ils pensaient que je connaissais bien la France après 2 ans d'études. C'était normal puisque nous n'avions appris que de la grammaire et des listes de mots sans vraiment nous intéresser à la culture.

Les compétences culturelles manquent dans les programmes d'enseignement des langues en Chine. À l'époque, tous mes camarades de classe n'avaient pas l'air motivé pour cet

enseignement monotone du français. Mon professeur de français de Pékin, un enseignant, rigide et timide à la fois, utilisait « 简明法语教程 » (Cours de français accéléré), un manuel correspondant bien à la méthode traditionnelle (grammaire-traduction), où la langue source et la langue cible sont en perpétuel va-et-vient par la traduction. Textes littéraires et grammaire occupaient majoritairement ce manuel et il n'y avait rien sur la culture française. On apprenait les mots mécaniquement sans avoir conscience du « vrai français ». Cela m'énervait beaucoup à ce moment-là et diminuait largement mon enthousiasme et ma motivation pour l'apprentissage.

Au cours de mes 2 ans d'études de Master FLE, à l'université Stendhal Grenoble 3, j'ai fait connaissance avec les différents courants méthodologiques pour l'enseignement des langues. Parmi eux, la notion de « projet » dans une perspective actionnelle m'a énormément attiré. Le fait de considérer les apprenants comme des acteurs sociaux et de développer les compétences linguistiques à travers un projet final m'a semblé vraiment enthousiasmant. Les manuels comme *Rond-point* et *Taxi*, introduits dans le cours d'« Analyse de manuels et courants méthodologiques », m'ont fasciné car ce sont des manuels structurés par la notion de projet qui exige un vrai engagement de la part des apprenants pour l'acquisition des compétences langagières en réalisant la tâche finale. Cette méthodologie est vraiment édifiante pour moi, car je n'avais jamais été confronté à ce type de pédagogie dans mon contexte scolaire chinois.

J'ai également fait un stage d'observation au CUEF de Grenoble en M1, et une activité m'a vraiment fasciné. Il s'agit d'une « classe hors murs » ou rallye. L'objectif était lié à la découverte de Grenoble. Les apprenants devaient répondre aux questions sur la brochure conçue par le responsable de la section culturelle du CUEF, tout en marchant et en observant, dans le centre-ville. Nous avons constaté que les apprenants étaient totalement engagés dans le projet et qu'ils étaient vraiment contents de réaliser leurs tâches. Cela a été comme une illumination soudaine pour moi car je n'avais jamais vécu ce type d'enseignement en Chine. Même si certains enseignants en Chine ont conscience de la notion de projet, ils la mettent rarement en place dans leurs enseignements.

Ainsi, cette absence de culture-projet dans mon apprentissage des langues étrangères et mes acquis sur les courants méthodologiques durant mon Master à Grenoble m'ont poussé à avoir un présupposé avant ce stage : l'approche culturelle et la pédagogie par projet pourraient motiver les jeunes lycéens chinois ! En effet, ils se trouvent dans le même contexte scolaire et connaissaient le même processus d'apprentissage que moi. Approche

culturelle et pédagogie par projet sont des méthodes assez nouvelles et captivantes pour eux et la plupart d'entre eux ne sont pas satisfaits de l'approche traditionnelle. La notion de projet est-elle vraiment efficace pour l'apprentissage de la langue française dans un contexte hétéroglotte et dans un contexte scolaire relativement traditionnel comme celui de la Chine ? Et la combinaison entre l'exploitation d'approche culturelle et la pédagogie par projet est-elle envisageable ? C'est l'une des premières raisons pour lesquelles j'ai souhaité traiter ces thèmes de culture et de projet dans mon mémoire.

3.2. Commentaire sur le choix de la problématique

« Le cours de langue constitue un moment privilégié qui permet à l'apprenant de découvrir d'autres perceptions et classifications de la réalité, d'autres valeurs, d'autres modes de vie… Bref, apprendre une langue étrangère, cela signifie entrer en contact avec une nouvelle **culture** » (Chaves, Favier & Pélissier, 2013, p.9). Ces propos montrent clairement l'aspect culturel dans l'enseignement des langues. De mon point de vue, langue et culture doivent (devraient) également s'articuler dans l'enseignement/apprentissage. Si l'on accorde la priorité à la grammaire, l'apprentissage de la langue devient monotone.

L'objectif principal de l'apprentissage d'une langue est, selon moi, de communiquer et de comprendre la culture. L'exploitation des dimensions culturelles à travers la langue rend l'enseignement/apprentissage beaucoup plus vivant. Sous l'influence de l'approche communicative, les apprenants chinois visent avant tout la communication orale, une bonne partie d'entre eux s'imaginent qu'il faut pour cela d'abord maitriser la grammaire ; en même temps, ils semblent peu conscients de la dimension culturelle. Si on apprend une langue étrangère sans la conscience culturelle, ça devient une compétence vague. Ainsi, le CECRL[2] attache de l'importance au savoir socioculturel dans l'enseignement.

L'enseignant d'une langue doit apprendre à ses étudiants les rudiments de la langue et de la culture. C'est lui qui accueille la nouvelle génération dans un monde multiculturel et globalisé. C'est lui aussi qui apprend à penser, qui fait découvrir un autre monde, une autre culture. C'est une profession qui amène les gens d'un côté du monde à explorer l'autre côté du monde. En quelque sorte, les enseignants de langue étrangère ont une fonction de « passerelle » entre différentes cultures. C'est, selon moi, la véritable valeur des enseignants de LE. Ainsi, si les professeurs de FLE, ou de langue étrangère en général,

[2] CECRL : Cadre européen commun de référence pour les langues.

limitent leur enseignement à la grammaire et aux listes de mots sans développer les compétences culturelles de leurs élèves, ils perdront beaucoup de mérites. Il faut abandonner l'aspect purement linguistique des langues, rendre vivant l'enseignement par la dimension culturelle et humaine de ces langues.

La pédagogie par projet, comme je l'ai mentionné précédemment, est la méthode que j'ai connue durant mes études de Master FLE à Grenoble. Je ne m'étais jamais rendu compte que la langue pouvait être enseignée de manière à ce que les apprenants jouent le rôle d'acteurs sociaux. Apprentissage n'est plus « apprendre en écoutant », mais devient « apprendre en faisant », *learning by doing,* un concept défini par un pédagogue américain John Dewey (Huber, 1999). La pédagogie par projet permet de générer des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète. Cette pédagogie permet aussi aux élèves de mener à bien leur projet de façon plus autonome. Cela les oblige à chercher des informations, à essayer, à analyser jusqu'à ce que leur projet aboutisse. C'est une démarche complètement différente de celle de la Chine où des approches traditionnelles l'emportent encore sur d'autres méthodes d'enseignement.

La problématique de ce mémoire découle donc très naturellement de mon attirance pour des thématiques telles que l'approche culturelle et la pédagogie de projet. Cependant, cela n'est pas seulement lié à mon propre intérêt. Les notions de culture et de projet se conforment très bien également aux besoins et aux intérêts des élèves de cet établissement, je détaillerai plus loin cette conformité avec les intérêts et les besoins des apprenants.

Et pourquoi l'amalgame de ces deux méthodes, approche culturelle et pédagogie par projet ? De mon propre point de vue, approche culturelle et pédagogie par projet pourraient être mises en lien dans l'enseignement des langues. L'intégration de la culture est doit avant tout activer la curiosité et transmettre le savoir socioculturel chez les apprenants. Mais activer leur curiosité par la culture est aussi propice à la construction d'un projet culturel ainsi qu'à leur participation. Et enfin, la participation dans un projet pourrait susciter encore plus la motivation des élèves dans leur apprentissage.

Ainsi, en tenant compte de la caractéristique du système scolaire chinois, de mes propres expériences d'apprentissage et de l'intérêt ainsi que des besoins de mon public, très naturellement, j'ai tenté de combiner l'approche culturelle et la pédagogie par projet en vue de motiver les élèves que j'ai accompagnés pendant 4 mois à Shanghai.

Partie 2 – Cadre théorique

Dans la première partie, j'ai décrit le contexte de stage ainsi que le questionnement concernant dans quelle mesure l'approche culturelle et la pédagogie par projet peuvent motiver les apprenants. Cela me conduit donc à chercher des réponses théoriques à ma problématique. J'aimerais maintenant donner un aperçu des études portant sur les notions de « l'approche culturelle » et « la pédagogie par projet » afin d'illustrer ce en quoi celles-ci pourraient susciter la « motivation » des apprenants et surtout des apprenants du système scolaire chinois.

Chapitre 4 - Approche culturelle en didactique des langues et des cultures

Il convient tout d'abord d'expliquer le lien intrinsèque entre la langue et la culture dans l'enseignement et/ou l'apprentissage des langues, en partant des définitions de la culture et du traitement de la dimension culturelle dans le cours de langue. Ensuite les raisons de l'absence de l'apprentissage culturel et interculturel dans les pratiques pédagogiques seront examinées avant la recherche des constructions de la démarche culturelle dans le cours de FLE tout en s'appuyant sur les recherches que les didacticiens ont effectuées.

4.1. Le lien intrinsèque entre la langue et la culture

Avant d'aborder la question d'accès à la culture, il convient, tout d'abord, de délimiter et d'analyser l'objet d'étude « culture ».

4.1.1. Définitions de « culture » et sa présence en didactique des langues

Étymologiquement, le terme « culture » vient du latin *cultura* définissant au sens propre le travail de la terre et des champs. Au sens figuré, Cicéron (cité par Chaves, Favier & Pélissier, 2013, p.9) l'utilisait pour définir métaphoriquement la culture de l'âme, soit la formation de l'esprit par l'enseignement.

Le concept de « culture » est complexe et difficile à délimiter car la notion de « culture » renvoie à une multitude de sens qui recouvrent une diversité de champs et de domaines. Il faut donc mettre en évidence la complexité et la richesse de ses diverses composantes pour

la définir. Concernant cette richesse de composantes, comme le rappellent certains auteurs :

> « La définition de la culture s'est souvent limitée aux mondes artistiques et littéraires. Les domaines sociologique et anthropologique rajoutent à la notion de la culture une dimension qui inclut les produits de l'interaction de l'homme avec son environnement et ses semblables » (cité par Chaves, Favier & Pélissier, 2013, p.9).

Ce témoignage correspond bien à celui de Robert Galisson, qui a mené une recherche dans le domaine de la didactique des langues-cultures en France. La *culture* a été regroupée en deux catégories par Galisson: *la culture cultivée* et *la culture partagée*. Selon Galisson (1991), *la culture cultivée* ou *la culture savante* regroupe l'ensemble des connaissances acquises par un être humain, son instruction, ses savoirs encyclopédiques : la littérature, la géographie, l'histoire, la science, etc. La culture partagée quant à elle correspond, aux pratiques et savoirs qui sont transmis et partagés par un groupe social qui a une langue commune.

> « Elle englobe de nombreuses facettes sociologiques et anthropologiques : les traditions et les coutumes, les valeurs, les croyances, les rites, les représentations, etc. » (Galisson, 1991, p.42).

Ces deux types de cultures se conforment bien ainsi aux remarques de Chaves, Favier, et Pélissier (2013) mentionnées plus haut.

Renfermant ces aspects divers, la définition globale de « culture » devient ainsi une tâche ardue. Dans son ouvrage, Michaël Byram annonce qu' « il n'y a dans la pratique aucune définition unique et universellement reconnue de ce que c'est que la culture » (Byram, 1992, p.68). Il existe, néanmoins, des tentatives pour expliquer cette notion. Selon le *dictionnaire actuel de l'éducation* de Renald Legendre, la culture est :

> « Un ensemble de manières de voir, de sentir, de percevoir, de penser, de s'exprimer, de réagir, des modes de vie, des croyances, des connaissances, des réalisations, des us et coutumes, des traditions, des valeurs, des normes, des loisirs, des mœurs, des aspirations qui distinguent les membres d'une collectivité et qui cimentent son unité à une époque donnée » (Legendre, 1998, p.133).

Évidemment, une telle définition met en évidence les perspectives sociologiques et anthropologiques de la culture, qui sont valorisées depuis une certaine période notamment dans l'ère de la globalisation et de la mondialisation. Pour sa part, Williams donne la triple définition suivante de la culture :

> « Il existe trois grandes catégories dans la définition de la culture. Tout d'abord, le domaine de « l'idéal » de certaines valeurs universelles, dans lequel la culture est un état de perfection humaine ou un processus y conduisant. Ensuite, il y a le domaine

> « documentaire » dans lequel la culture constitue l'ensemble des productions intellectuelles et créatives, et dans lequel se trouvent enregistrées dans le détail la pensée et l'expérience humaine. L'analyse de la culture définie ainsi constitue l'activité de la critique. Enfin, il existe une définition « sociale » du terme, qui fait de la culture la description d'un mode de vie particulier traduisant certaines significations et certaines valeurs non seulement dans le monde de l'art ou du savoir, mais aussi dans les institutions et le comportement habituel » (Williams, 1965, p.57).

C'est une définition relativement complète et c'est le second volet, et particulièrement « sa composante littéraire, qui est habituellement enseignée dans le cours de langue » (Byram, 1992, p.112). Cela correspond bien à ce que Galisson appelle *la culture cultivée.* Le troisième volet renvoie à l'aspect sociologique et anthropologique de culture, soit *la culture partagée*. De surcroît, nous pouvons également trouver la conception de culture qui repose sur la notion de symbole et signification, associée entre autres, à Geertz qui définit la culture comme :

> « Un réseau -- transmis historiquement – de significations incarnées dans les symboles, un système d'idées héritées et exprimées sous forme symbolique, au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et étendent leur savoir concernant les attitudes envers la vie » (Geertz, 1975, p.89).

Cette définition accorde très clairement une place centrale à la langue qui est vue comme un des principaux véhicules de signification. La langue incarne essentiellement les valeurs, et les significations d'une culture. Les significations culturelles contenues dans les fonctions du langage. « Enseigner la langue revient ainsi inévitablement à enseigner la culture » (Byram, 1992, p.68).

Ces définitions sur la « culture » possèdent des aspects encyclopédiques, sociologiques, anthropologiques et nous pouvons constater aussi la place centrale de langue dans la culture. La langue fait référence à des artefacts culturels et signale l'identité culturelle d'un individu.

Après une étude sur la notion de culture, nous passons maintenant à examiner sa présence dans la didactique des langues. Le terme « civilisation » a longtemps désigné les dimensions culturelles que les enseignants de langue introduisaient dans leur enseignement. « Les termes de civilisation et de culture ont été très souvent utilisés comme synonymes. Dans l'acception courante, le terme « civilisation » s'opposait à celui de « barbarie » et il introduisait l'idée de progrès » (Chaves et al., 2013, p.10). Actuellement, la communauté scientifique retient la définition de l'anthropologue anglais Edward Tylor, « une civilisation est une culture qui s'est fait une place dans l'histoire » (Cité par Clément,

2000, p.37).

Pour sa part, Florence Windmüller considère que la « civilisation » désigne essentiellement « la culture cultivée ou la culture savante : littérature, les beaux-arts, l'Histoire… Elle renfermait aussi les connaissances scientifiques et techniques, les phénomènes sociaux, l'habitat, la géographie d'un pays, etc. » (Windmüller, 2011, p.19). Elle montre que la notion de « civilisation » a été utilisée dès l'apparition de la méthodologie traditionnelle en contexte scolaire, puis dans les diverses méthodologies de langues jusqu'aux années 1970-80. Et à côté de « civilisation », selon Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (2008), auteurs de *manuel de formation pratique pour le professeur de FLE,* un autre « C » gouvernait l'apprentissage des langues étrangères celui de « Culture » (avec un C majuscule) avec son cortège de grandes œuvres, de beaux textes pour « former le goût », disait-on, d'un homme qui était censé devenir « cultivé ». Ils ajoutent : « mais vint le moment où les deux « C » durent abandonner leur position dominante et laisser la place au mot « culture » avec un petit **c,** qui domine aujourd'hui en didactique des langues (Bertocchini & Costanzo, 2008, p.145).

Cette remarque correspond à celle de Jean-Claude Beacco qui a mentionné dans son ouvrage qu'« actuellement, la dénomination de *civilisation française* est remplacée par celle de *culture française* » (Beacco, 2000, p. 33). Donc le changement de dénomination sur les dimensions culturelles en didactique des langues a connu un processus que nous pouvons appeler « de la ***C****ulture* à la ***c****ulture* en passant par la civilisation » (Bertocchini & Costanzo, 2008, p.145).

De nombreux pédagogues ont les mêmes opinions sur ce glissement progressif de dénomination sur les dimensions culturelles en didactique des langues. Il est dû en grande partie à l'enrichissement des définitions de « culture » provenant de la réflexion anthropologique et sociologique comme mentionnée plus haut. Dès lors, « la culture n'est plus réduite au sens de culture cultivée ou encyclopédique, légitimée par l'école et réservée à une certaine élite » (Chaves et al., 2013, p.10). En plus, le renouveau méthodologique amorcé il y a plus d'une trentaine d'années et particulièrement l'apparition de « l'approche communicative » et l'utilisation de documents authentiques « ont consacré, en didactique des langues, la « culture » avec petit « c » et l'anthropologie comme discipline de référence » (Bertocchini & Costanzo, 2008 p, 145).

L'approche communicative enrichit la réflexion didactique sur l'objet « culture » en prenant en compte de nouvelles disciplines linguistiques et extra-linguistiques. Les contenus culturels de manuel « sont [ainsi] étendus au domaine anthropologique, contenus

sociologiques et des contenus sociolinguistiques inhérents à la communication » (Windmüller, 2011, p.19). Le concept de « culture » ainsi élargi, en didactique de langue, englobe désormais non seulement *la culture cultivée* et mais aussi *la culture partagée ou culture quotidienne*.

4.1.2. Dépendance réciproque de langue et culture dans l'enseignement

L'éclaircissement sur la notion de culture et sa présence en didactique des langues permettent de voir plus précisément le lien entre ces deux systèmes dans l'enseignement. De nombreux pédagogues et les courants méthodologiques ont montré le lien intrinsèque entre la langue et la culture de points de vue variés.

Tout d'abord, sur le plan de la finalité didactique, on affirme avec raison que, « l'enseignement d'une langue à l'état pur est impossible, voire impensable, apprendre une langue pour elle-même n'aurait aucun sens » (Windmüller, 2011, p.23). L'apprentissage de la langue correspond à des objectifs variés et cela le plus souvent pour la communication avec les membres d'une autre culture étrangère. Il est évident qu'aucun apprenant n'apprend une langue juste pour en démontrer les mécanismes, mais plutôt dans le but d'utiliser ses compétences langagières au contact de la culture étrangère. Surtout de nos jours, dans cette ère de mondialisation et globalisation, l'apprentissage d'une langue poursuit « plus que dans le passé, un objectif humaniste : l'intercompréhension entre les différentes cultures. Par conséquent, le fait de considérer la langue comme le moyen de transmission de la culture étrangère est fondamental en didactique » (Windmüller, 2011, p.23). Ce genre de déclaration par Florence Windmüller sur la finalité didactique des langues semble reprendre la préconisation de Byram

> « L'étude d'une langue étrangère permet d'appréhender une autre culture, et à cet égard inclut des facteurs humains et sociaux. Tout au long de son cursus, on peut inciter l'élève à examiner ce qu'il connaît d'un autre point de vue, notamment en ce qui concerne le comportement humain ; ainsi ses horizons seront élargis et les sentiments d'insularité pourront se dissiper » (Byram, 1992, p.69).

Ensuite, il faudrait signaler les influences de renouveau méthodologique sur la « culture » en didactique des langues. L'arrivée de l'approche communicative a notamment fait évoluer le statut de culture dans l'enseignement/apprentissage de la langue et renforcé le lien entre le domaine linguistique et la composante culturelle. Dans cette approche, c'est la compétence à communiquer qui est considérée comme l'objectif principal de l'enseignement des langues, et parallèlement, « le présupposé, selon lequel l'étude de la

culture contribuera à une communication et une coopération efficaces, se trouve renforcé » (Byram, 1992, p.89). Une communication efficace demande une connaissance de ce qu'est l'emploi approprié de la langue et cet emploi, en partie du moins, est spécifique à chaque culture. La politesse linguistique, l'emploi de marqueurs discursifs, de formes d'adresse, le respect de l'autre dans différentes situations de communication etc., sont des éléments différents d'une langue à l'autre qui marquent clairement les aspects culturels. Ces récents développements méthodologiques « renouvellent et élargissent ainsi la fonction adventice et pragmatique de l'étude de la culture » (Byram, 1992, p.89). Le lien entre langue et culture est ainsi mis en évidence.

D. H. Hymes (1972) a introduit la notion de « compétence de communication » en soulignant l'importance des formes verbales et non verbales du langage dans leur contexte de communication. Florence Windmüller affirme que

> « cette compétence de communication comporte également des composantes culturelles que l'apprenant devra connaître et reconnaître lors de tout échange, sinon, la communication serait incomplète » (Windmüller, 2011, p.24).

Et selon Paola Bertocchini et Edvige Costanzo, l'évolution des approches communicatives vers la perspective actionnelle prônée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (*CECRL*) « ne changera rien à cette référence si ce n'est que pour affirmer la nécessité d'une compétence plurilingue et pluriculturelle comme objectif à atteindre dans l'apprentissage des langues étrangères » (Bertocchini & Costanzo, 2008, p.145). De plus, la notion de compétence plurilingue et pluriculturelle est au centre de la philosophie du *CECRL* qui le définit comme « une compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures » (*CECRL*, 2005, p.129). La dépendance réciproque entre la langue et culture est ainsi renforcée.

Examinons maintenant les attentes des apprenants. Jean-Claude Beacco souligne dans son ouvrage intitulé *Les dimensions culturelles des enseignements des langues* que l'apprentissage d'une langue étrangère implique mécaniquement la présence de quelques éclairages culturels, « le souhait de s'approprier une langue étrangère ou l'intérêt qui anime les apprenants en classe de langue semble toujours présenter une composante culturelle, même s'il est impossible d'évaluer l'importance à lui donner » (Beacco, 2000, p.17). La fascination sur certaines productions culturelles, les chefs d'œuvres, ou une attirance pour un autre art de vivre, les artefacts observables dans le monde physique, des formes artistiques traditionnelles, les productions musicales, des symboles tangibles imprégnés des

significations de cultures étrangères, conduisent souvent les gens à apprendre une langue étrangère. Et donc « la curiosité culturelle qui se manifeste dans la volonté d'apprendre une langue étrangère est susceptible d'être interprétée plus radicalement comme une attirance pour une autre culture et celle-ci constitue leur motivation » (Beacco, 2000, p.17). Les attentes et les motivations culturelles des apprenants n'auront pas disparu ainsi devant les perspectives communicationnelles de l'enseignement des langues.

De surcroit, du point de vue du degré d'acceptation des interlocuteurs, selon Louis Porcher

> « les erreurs linguistique d'un étranger ne sont presque jamais stigmatisées (on l'aide au contraire), alors que ses manquements culturels engendrent souvent des jugements sévères, comme si la culture était une denrée universelle (ce qui est évidemment erroné) » (Porcher, 2004, p.49).

Un tel témoignage montre la centration sur soi chez des individus et affirme la nécessité de relier la langue et la culture dans l'enseignement pour la meilleure connaissance de soi et d'autrui.

Enfin, c'est la langue elle-même, en tant qu'objet, qui est porteuse de culture. « Elle incarne des normes sociales, des références culturelles, des valeurs, des artefacts, des implicites, etc. qui se réfèrent au réel » (Windmüller, 2011, p.23). Ce propos fait écho à celui de Louis Porcher, qui dans son ouvrage, cite un exemple concret en disant :

> « Il convient de souligner fermement qu'il y a du culturel dans le linguistique. Saussure l'a montré en forgeant le concept de valeur qui distingue deux langues et n'est pas seulement d'ordre linguistique : il prend exemple de l'anglais qui a deux mots pour « mouton » et du français qui n'en a qu'un. Ces mots n'ont pas la même valeur et cette différence est culturelle. Une langue est donc toujours un produit culturel marqué de part en part de culture et enseigner l'une sans l'autre serait les rendre infirmes » (Porcher, 2004, p.55).

Un tel propos met en évidence une nouvelle fois l'interdépendance de la langue et de la culture. Une langue peut être un système astucieux avec des règles précises de syntaxe et bien sûr un moyen de communication entre les hommes et leurs cultures. La langue fait partie de la culture et peut saisir des significations et des vécus culturels et « elle contient la culture à l'intérieur des dénotations et des connotations de son sémantisme » (Byram, 1992, p.89). Jean-Claude Beacco signale également que « les mots (les emprunts, les néologismes, les mots à la mode…) constituent des traces de certains faits de société, actuels ou passés » (Beacco, 2000, p.138). Si on apprend une langue, des mots, en exploitant la culture sous-jacente, la langue devient tout d'un coup vivante et humaine avec beaucoup d'attirance et vitalité.

Ainsi, les travaux de ces chercheurs permettent de voir plus clairement le lien intrinsèque entre la langue et la culture. On peut constater le néologisme « lexiculture » et l'expression « langue-culture » inventée par Galisson (1991), qui soulignent l'étroite imbrication existant entre les deux systèmes. Cette étroite imbrication de langue-culture met en évidence l'importance de la culture dans l'enseignement des langues et consolide également ma conviction d'intégrer l'approche culturelle dans ma propre pratique pédagogique.

4.2. Raison de l'absence d'apprentissage culturel

Beaucoup de didacticiens constatent toutefois que, dans l'enseignement actuel, l'exploitation des dimensions culturelles est largement négligée en classe de langue. Louis Porcher signale que, depuis les débuts de la didactique des langues, « on rabâche que langue et culture sont liées, mais on ne met jamais ce principe en œuvre et, dans les faits, elles restent séparées » (Porcher, 2004, p.49). En effet, Michaël Byram, arrive à cette même conclusion :

> « Si la culture peut donc contribuer grandement à promouvoir le développement personnel des élèves, et leur éducation dans son ensemble, jusqu'à présent elle n'a pas été prise au sérieux par les professionnels de l'enseignement des langues, encore moins par d'autres spécialistes de l'éducation » (Byram, 1992, p.34).

Parallèlement, Gohard-Radenkovic, qui examine plus précisément le manuel de langue, a constaté que « dans la majorité des manuels et des méthodes, une véritable connaissance, non réductrice, de la culture et de la société de la langue étudiée n'est pas proposée » (Gohard-Radenkovic, 1999, p.65).

Devant cette absence d'apprentissage culturel, les didacticiens ont mené des recherches pour en trouver les raisons, parmi lesquelles Florence Windmüller, qui en fait une synthèse assez complète dans son ouvrage. Selon elle, le manque de formation est la première raison de cette absence.

> « L'apprentissage culturel suppose des connaissances dans différentes disciplines annexes de la linguistique et dans d'autres disciplines issues des sciences humaines pour lesquelles les enseignants, les formateurs et les auteurs de méthodes n'ont pas été formés » (Windmüller, 2011, p.27).

La formation classique d'un enseignant de langue est dominée par l'aspect littéraire et linguistique et « la didactique récente ne présente pas la formation dans les disciplines extralinguistiques » (Windmüller, 2011, p.27). Cette pluridisciplinarité de la culture est

également affirmée par Byram, « l'enseignement de la culture doit faire appel aux disciplines des sciences sociales, de l'anthropologie culturelle afin de déterminer ce qui doit être enseigné et pourquoi » (Byram, 1992, p.177). Par conséquent, en ce qui concerne l'enseignement de la culture, les enseignants se sentent souvent démunis et impuissants à cause d'un manque de formation dans ce domaine et ils pensent souvent que la culture doivent être abordée après acquisition d'un niveau de langue plus élevé chez leurs apprenants.

À cela s'ajoutent, selon Jean-Claude Beacco, les expériences personnelles des professeurs. Il remarque que :

> « Nombre d'enseignants de langue n'ont que très peu de contacts directs avec les pays étrangers dont ils enseignent la langue, pour des raisons économiques évidentes : dans bien des régions du monde, un salaire d'enseignant ne permet pas d'investir dans les déplacements et certains enseignants ne se sont jamais rendus dans ces pays » (Beacco, 2000, p.90).

Cela est vrai également dans le contexte chinois où la plupart des enseignants de langue étrangère, et notamment ceux des établissements secondaires, n'ont pas l'expérience de séjour dans les pays dont ils enseignent la langue. Devant cette réalité, les savoirs culturels chez ces enseignants restent « largement imaginaires et indirects » (Beacco, 2000, p.90) ce qui provoquerait également des absences de l'enseignement culturel dans le cours.

En outre, d'après Florence Windmüller (2001), l'approche culturelle reste encore une approche *non officialisée* dans la pratique d'enseignement. Les tentatives d'aborder les différentes disciplines concernant la culture existent, mais ne sont malheureusement pas suffisamment prises en compte dans les manuels de langue. Et la conviction de la « communication d'abord », privilégiée par notre époque, peut parfois accentuer le fossé entre la connaissance de la langue et la reconnaissance des cultures.

Certains établissements scolaires commencent à remarquer ce manque d'enseignement de la culture et à prendre quelques mesures en attribuant un rôle culturel aux formateurs. En 2009, l'école de langue française de l'Ontario au Canada a publié un cadre d'orientation et d'intervention intitulé *Une approche culturelle de l'enseignant pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française de l'Ontario* dans laquelle les professeurs doivent être « modèle[s] culturel[s], passeur[s] culturel[s] et médiateur[s] culturel[s] » (école de langue française de l'Ontario, 2009). Les professeurs agissent comme passeurs culturels en faisant connaître l'histoire des savoirs culturels, notamment par l'éclairage qu'ils apportent sur le monde et comme modèle culturel par leur façon d'être, par leur

attachement aux valeurs humaines et sociales défendues dans la francophonie. Cette absence de l'apprentissage culturel à l'échelle mondiale correspond bien à la situation du contexte chinois. Et ces rôles culturels attribués aux enseignants semblent donner une direction dans la pratique pédagogique en classe de FLE.

4.3. Construction de la démarche culturelle en cours de FLE

En prenant en compte le manque de l'approche culturelle et la nécessité de mettre en relation la langue et la culture, il est essentiel d'examiner maintenant plus concrètement comment construire une démarche culturelle en cours de FLE. Mon questionnement dans la première partie concernant l'intégration de la composante culturelle dans la pratique pédagogique m'amène à chercher une méthodologie. Florence Windmüller souligne des lacunes méthodologiques qui résident dans l'approche culturelle de l'enseignement/apprentissage de langue, « toute activité à visée culturelle demande beaucoup d'effort à l'enseignant dans la recherche de documents appropriés et particulièrement dans la mise en œuvre pédagogique des activités » (Windmüller, 2011, p.15).

Pour la construction de la démarche culturelle en cours de FLE, il s'agit d'abord de répondre à la question suivante : la culture étrangère devrait-elle être abordée en langue source ou en langue cible ? Florence Windmüller souligne dans son ouvrage l'importance de la langue maternelle pour l'acquisition de culture étrangère. « Étant donné que l'objectif visé repose sur l'acquisition d'une compétence culturelle, la langue maternelle des apprenants doit constituer un vecteur privilégié de cette acquisition » (Windmüller, 2011, p.15). Selon elle, si on enseigne la culture tout en utilisant la langue cible, l'approche utilisée ne serait pas culturelle, mais deviendrait communicative, et « conduirait à l'exclusion de toute activité culturelle auprès d'un public de débutant » (Windmüller, 2011, p.11). Ce témoignage fait écho à celui de Byram, « du point de vue de l'anthropologie sociale, il est possible d'envisager d'enseigner la culture dans la langue de l'apprenant car si l'on adopte ce point de vue, cette langue est utilisée d'une manière spécifique pour interpréter l'autre culture » (Byram, 1992, p.47). Cependant, cela ne signifie pas le rejet complet de l'utilisation de langue cible pour enseignement de culture. Cela montre plutôt que « l'intégration didactique de la langue maternelle joue un rôle important dans la dimension culturelle de l'apprentissage (entre autres) » (Windmüller, 2011, p.15).

Ensuite, il s'agit de savoir à quel moment aborder la culture en classe de langue. Jean-Claude Beacco (2000) remarque que la plupart des enseignants pensent que les apprenants doivent avoir acquis un niveau de langue relativement élevé pour pouvoir acquérir une compétence culturelle. Et Florence Windmüller dénie cette conviction en disant :

> « dans la perspective communicationnelle actuelle, l'intégration d'une approche minimale culturelle dans le cours de débutant est concevable, car il s'agit de motiver les apprenants à prendre conscience de la diversité culturelle » (Windmüller, 2011, p.15).

Enfin, quelles composantes de la culture enseigner dans le cours? Michaël Byram signale que, dans l'enseignement de la culture, « la question principale est de déterminer ce qui doit être enseigné, quel contenu culturel doit être retenu pour être présenté aux apprenants et comment la présentation doit être intégrée à l'ensemble de l'enseignement de langue » (Byram, 1992, p.74). Et pour cela, Florence Windmüller propose, concernant le contenu culturel, « [de] choisir des sujets sélectionnés en fonction des intérêts, des besoins, de la motivation des apprenants et aussi d'après les spécificités qui relient les cultures en présence » (Windmüller, 2011, p.31) et cela ne se limite pas qu'à la France, « on peut également inclure d'autres pays, en les liant éventuellement au concept culturel de francophonie » (Byram, 1992, p.177). Cela donne une direction sur le critère de choix des contenus culturels dans les cours de FLE.

Et en ce qui concerne les approches méthodologiques pour l'enseignement de la culture, Paola Bertocchini et Edvige Costanzo (2008) en ont proposé trois types : approche sociologique, approche anthropologique et approche sémiologique, ces approches entre en écho avec celles de Florence Windmüller qui illustre sa méthodologie pour l'enseignement de culture, sous forme de tableau :

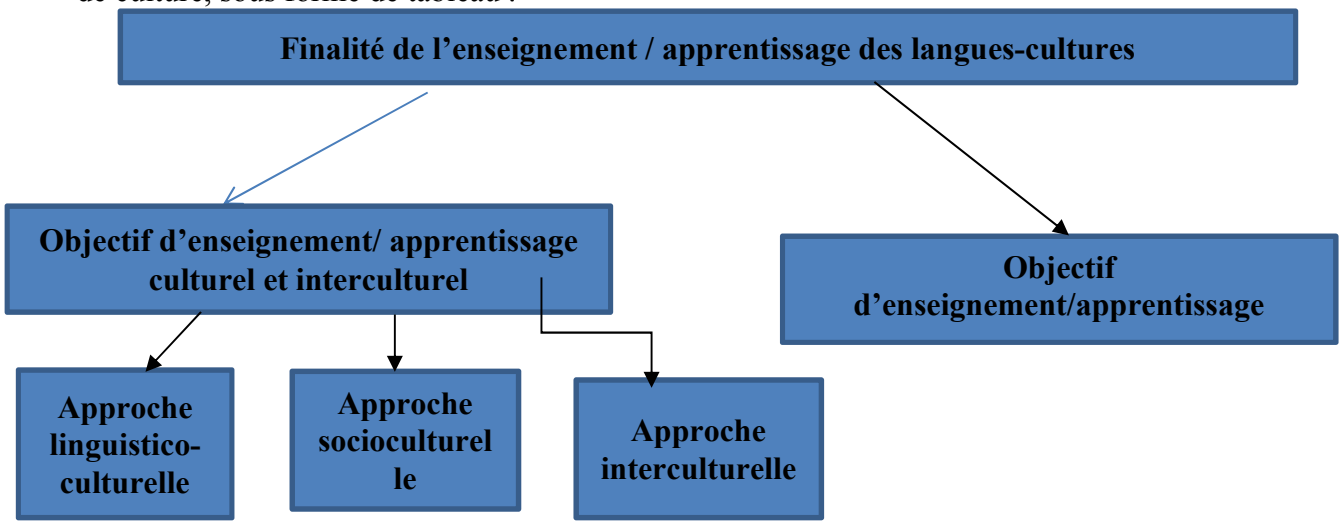


Tableau conceptuel sur enseignement de langue-culture (Windmüller, 2011, p.36)

Selon ce tableau élaboré par Florence Windmüller, son intention de mettre la compétence de communication et la compétence culturelle sur un « pied d'égalité » dans la finalité de l'enseignement est repérable. Selon Windmüller (2001), l'approche linguistico-culturelle est une approche à dominante linguistique, mais considérée sous son aspect culturel. Cela est bien conforme aux énoncés que nous avons mentionnés plus haut : la langue elle-même, en tant qu'objet, est porteuse de culture et incarne la charge culturelle. Et cette approche permet d'exploiter davantage la culture sous-jacente de la langue et des mots.

L'approche socio-culturelle, toujours d'après Windmüller (2001), met l'accent sur l'imprégnation inconsciente des comportements, valeurs, mécanismes qui caractérisent l'identité culturelle, rapport que chaque individu entretient avec les différentes structures, manifestations et produits sociaux. « Cette approche est, par conséquent, sociologique et anthropologique » (Windmüller, 2011, p.31). En effet, cette approche reflète l'élargissement de la définition de « culture » mentionnée plus haut, dans laquelle, les domaines sociologique et anthropologique ont été ajoutés à côté des aspects artistiques et littéraires de la culture. Florence Windmüller précise encore en expliquant que dans le cas d'une analyse socioculturelle, dans laquelle le cadre situationnel joue un rôle primordial, « le document vidéo sera plus approprié qu'un corpus de textes » (Windmüller, 2011, p.42).

L'approche interculturelle vise la compréhension mutuelle. Elle a pour objectif « auprès des apprenants [de] développer un sentiment de relativité de leurs propres convictions et valeurs, d'assumer leur identité culturelle tout en reconnaissant celles des autres » (Windmüller, 2011, p.42). Cette démarche est donc pour l'ouverture à l'altérité, la reconnaissance du caractère ethnocentrique de chaque culture, la relativisation de la culture maternelle. Florence Windmüller ajoute « [qu]'il serait souhaitable de proposer des activités biculturelles par la participation de personnes francophones dans le groupe classe pour une *compétence interculturelle* » (Windmüller, 2011, p.42). Cette approche interculturelle montre que l'enseignement de la culture ne se limite pas aux aspects encyclopédiques ou informationnels de culture, il est aussi question de prendre du recul face à un a priori culturel, et cela incite les apprenants à aller vers la découverte de l'autre et vers la connaissance de soi, il s'agit de former chez les apprenants une *conscience interculturelle* (Windmüller, 2011).

Un travail récent (Chaves et al., 2013) met en évidence l'importance de la communication non-verbale (les gestes, les mimiques, les expressions faciales…). Les auteurs soulignent que les décodages des expressions non-verbales dans sa propre culture et dans d'autres

cultures constituent des aspects pertinents dans une approche interculturelle car il existe souvent le phénomène appelé « homonymie interculturelle » par Windmüller, dans lequel, « un même geste peut avoir une signification différente suivant la culture de référence » (Windmüller, 2011, p.22).

Il semble cependant que, dans ce tableau, l'aspect encyclopédique ou la culture cultivée (comme évoquée dans la définition de la culture), qui a longtemps été la seule présente dans les manuels de langues, n'est pas remarquable. Et Louis Pocher souligne, dans son ouvrage, concernant les composantes de la culture à enseigner, que « l'institution scolaire doit impérativement transmettre cette tradition (enseigner la culture savante) parce qu'elle reflète une culture nationale tout entière et il faut qu'il tienne la place qu'il représente effectivement pour la culture étrangère des apprenants » (Porcher, 2004, p.54).

Ces recherches sur la construction d'une démarche culturelle dans le cours de FLE~~,~~ permettent de délimiter des pistes de réponses à ma problématique. Elles donnent des éclairages sur la « culture » et sa manière d'être abordée dans le cours de langue. Et la plupart des activités présentées dans la partie « propositions didactiques » - la dernière partie de mon mémoire - représentent la « concrétisation » (la mise en pratique) pédagogique de ces appuis théoriques.

Chapitre 5 - Pédagogie de projet

À part l'approche culturelle, le questionnement que j'ai posé dans la problématique concerne également la démarche de projet. Il convient donc dans cette partie de définir ce que c'est une pédagogie de projet et ses objectifs en faisant notamment appel à de grands pédagogues qui se sont penchés sur la question. Ensuite, il semble nécessaire de démontrer en détail le déroulement du projet. Enfin, une analyse contrastive sur la culture scolaire chinoise et la pédagogie de projet sera faite en s'appuyant sur leurs principales caractéristiques afin de me mieux projeter dans le stage.

5.1. Pédagogie de projet et ses objectifs

Selon le dictionnaire étymologique, le mot pédagogie vient du grec « paidagôgia » (art d'élever les enfants) de « pais », « paidos » (enfant) et de « agôgè » (action de conduire). La pédagogie serait donc étymologiquement la discipline qui a pour objet l'éducation de l'enfant. Le terme projet est dérivé du latin « projectum », participe passé de « projicere », projeter : « idée, plus ou moins élaborée, d'une action que l'on se propose de réaliser ». En s'appuyant seulement sur l'étymologie de ces deux termes, nous pouvons avoir une définition originelle de « pédagogie de projet » qui désigne « une éducation reposant sur la réalisation d'actions ».

Revenons sur l'histoire de la pédagogie de projet. Ce type de démarche, dite de projet, a été développé depuis assez longtemps avec notamment les travaux de John Dewey aux États-Unis dès la fin du XIX^{e} siècle. Philosophe américain, psychologue, mais pédagogue avant tout, Dewey est initiateur des méthodes de projet, il axait son enseignement sur le principe de « *learning by doing* » (apprendre en faisant) et prônait la mise en place de projets collaboratifs pour l'enseignement. Cette pédagogie active rencontre un écho favorable en France, notamment chez Michel Huber, auteur de l'ouvrage *Apprendre en projet*, qui définit le « projet » comme « une action se concrétisant dans la fabrication d'un produit socialisalement valorisant, qui en même temps qu'elle transforme le milieu, transforme aussi l'identité de ses auteurs en produisant des compétences nouvelles à travers la résolution des problèmes rencontrés » (Huber, 1999, p.43).

Une telle notion de projet, élaborée par Hucher semble concrétisée par Perrenoud qui définit la pédagogie de projet comme :

> « Une entreprise collective gérée par le groupe-classe. (L'enseignant(e) anime, mais ne décide pas de tout) ; s'oriente vers une production concrète (au sens large : texte, journal, spectacle, exposition, maquette, carte, expérience scientifique, danse, chanson) ; induit un ensemble de tâches dans lesquelles tous les élèves peuvent s'impliquer et jouer un rôle actif, qui peut varier en fonction de leurs moyens et intérêts ; favorise en même temps des apprentissages identifiables figurant au programme d'une ou plusieurs disciplines (français, musique, éducation physique, géographie, etc.) » (Perrenoud, 2002, p.7).

Que ce soit sur le plan étymologique ou *via* la définition de pédagogues, la démarche de projet est liée avec « produire quelque chose ». La définition de Perrenoud donne des exemples très concrets de ces types de productions. Cette définition met en évidence également ce que Springer (2009) appelle *aspect interdisciplinarité* du projet, qui engage plusieurs disciplines pour l'aboutissement d'une production, qui permet de développer des compétences transversales et des connaissances liées à plusieurs disciplines L'implication et l'engagement de la part des apprenants, qui ont un rôle actif tout au long du projet, sont soulignés aussi dans cette définition.

L'interdisciplinarité de projet peut élargir le spectre de compétences chez les élèves. Comme le relève Przesmycki, le travail collaboratif exigé dans le projet est susceptible d'entraîner des apprentissages nouveaux en générant chez les participants

> « Un conflit socio-cognitif entre ses propres représentations (modes d'explication du monde, élaborés grâce aux données de sa perception et ses connaissances antérieures) et les représentations différentes émanant, dans une situation pédagogique donnée, des autres (le maître, les camarades, etc.) et de l'environnement (le cadre, les contenus, les supports…). Ce conflit provoque, dans le processus intellectuel une décentration**,** l'apprenant à réorganiser une ancienne représentation pour intégrer des éléments d'une nouvelle représentation » (Przesmycki, 2004, p.14).

La pédagogie de projet repose donc sur une démarche collective dans laquelle le professeur assume un rôle d'animateur, ou pour reprendre les termes de Louise Dabène de « meneur de jeu » et agit comme médiateur et non plus seulement comme transmetteur de savoir (Dabène, 1984, p.131-132) en renonçant à son statut magistral.

Plusieurs des objectifs suivants peuvent être poursuivis dans la pédagogie de projet selon Perrenoud :

> « 1. Entraîner la mobilisation de savoirs et savoir-faire acquis, construire des compétences.
>
> 2. Donner à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires.

3. Découvrir de nouveaux savoirs, de nouveaux mondes, dans une perspective de sensibilisation ou de "motivation".

4. Placer devant des obstacles qui ne peuvent être surmontés qu'au prix de nouveaux apprentissages, à mener hors du projet.

5. Provoquer de nouveaux apprentissages dans le cadre même du projet.

6. Permettre d'identifier des acquis et des manques dans une perspective d'autoévaluation et d'évaluation-bilan.

7. Développer la coopération et l'intelligence collective.

8. Aider chaque élève à prendre confiance en soi, renforcer l'identité personnelle et collective à travers une forme d'*empowerment*, de prise d'un pouvoir d'acteur.

9. Développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et de les négocier.

10. Former à la conception et à la conduite de projets.

A ces objectifs s'ajoutent des bénéfices secondaires : impliquer un groupe dans une expérience "authentique", forte et commune, pour y revenir sur un mode réflexif et analytique et y ancrer des savoirs nouveaux ; stimuler la pratique réflexive et les interrogations sur les savoirs et les apprentissages » (Perrenoud, 2002, p.8).

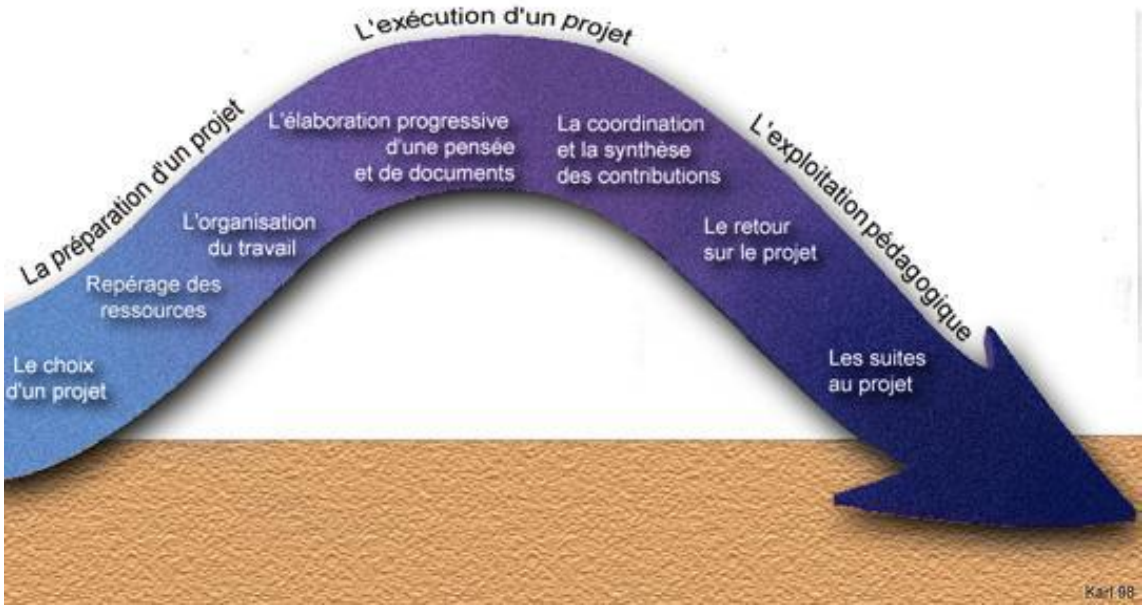
La démarche de projet permet ainsi de poursuivre un nombre important d'objectifs. Cependant Perrenoud (2002) souligne que ces dix registres avec leurs bénéfices secondaire ne peuvent être exploités exhaustivement dans chaque projet, mieux vaudrait en viser spécifiquement un ou deux et prendre les autres, s'ils surviennent, comme d'heureux bénéfices secondaires. On verra plus précisément, dans la partie proposition didactique, quels objectifs seront visés dans le projet que j'ai mis en pratique lors du stage.

5.2. Le déroulement du projet

Comme le précise Marham (2003), une bonne idée de projet relève d'un compromis entre l'intérêt des apprenants et le curriculum. L'idée du projet doit être motivante pour les élèves mais il doit également être rattaché au curriculum. Et cela constitue la difficulté de la mise en place de projet, parce que, souvent, l'enseignant propose une idée de projet en lien direct avec le curriculum, et l'on se trouve alors souvent confronté à un intérêt, et partant à un engagement, limité des apprenants (Forsyth, 2004). Un compromis entre apprenants, enseignant et le curriculum est ainsi crucial pour un projet. Cela me conduit à réfléchir plus profondément, dans mon stage, sur le choix de thème du projet qui devrait être pertinent et intéressant pour les apprenants tout en respectant le curriculum de l'institution.

Lorsqu'une idée pertinente de projet est née, il faut définir un calendrier d'exécution (Reinhardt, 2009). La durée du projet doit être calibrée au public, c'est l'expression du principe de réalité qui fait avancer le projet et évite que le rêve reste stérile. Dans cette perspective, il est pertinent de s'entendre sur des moments de contrôle, permettant de mesurer l'avancée du projet (Reinhardt, 2009). Reinhardt insiste également sur l'importance de la collaboration entre différentes disciplines et section de l'institution, puisque la nature collective du projet implique compétences transversales et connaissance liées à plusieurs disciplines. C'est par cette collaboration que toutes les disciplines participent au développement des compétences des apprenants et que les apprenants peuvent véritablement être immergés dans le projet et le vivre plus intensément. Cette collaboration entre les différentes sections de l'institution montre son importance pour notre enregistrement d'une chanson de classe lors de stage, développé dans la dernière partie de ce mémoire.

Après cette phase d'émergence de projet et la prise en compte de collaboration, il s'agit des étapes pour le réaliser. Grégoire et Lafferrière (1999) proposent la démarche suivante :



Déroulement d'un projet (Grégoire, Laferrière, 1999[3])

Cette schématisation divise la démarche de projet en trois étapes : « préparation, exécution, exploitation ». La phase de préparation, selon le schéma, concerne le choix du projet,

[3] Consulter en ligne http://www.tact.fse.ulaval.ca/fr/html/sites/guidep.html#anchor1329122#anchor1329122

l'organisation du travail, la distribution des tâches pour les participants. Perrenoud (2000) remarque que les projets qui fonctionnent bénéficient en général de quelques personnes-ressources qui ont développé des savoir-faire d'animation et de médiation. Une bonne organisation de travail et une meilleure distribution des tâches sont primordiales pour l'avancement efficace d'un projet.

Selon les auteurs de ce schéma, la phase d'exécution (ou la réalisation) est souvent la plus fastidieuse car les imprévus et de nouvelles interrogations peuvent surgir dans cette phase. Son déroulement est difficilement formalisable, car la réalisation de certaines actions peut engendrer des données nouvelles sur le projet, susceptibles d'entraîner des modifications des objectifs de départ. Souvent elle constitue une alternance de moments de recherche et de moments de synthèse, de reformulation des problématiques et d'élaboration de plans d'action pour la suite. Perrenoud (2000) montre que c'est dans cette modification et reformulation de processus que les apprenants peuvent développer la coopération et l'intelligence collective ainsi que développer l'autonomie et la capacité de faire des choix et les négocier.

La phase exploitation pédagogique, selon le schéma, est le retour sur le projet pour l'exploitation de certaines connaissances spécifiques. Dans le cas de l'enseignement des langues, comme le précise le Conseil de l'Europe (2002), « l'objectif des cours de langues consiste bien à apprendre une nouvelle langue. Même dans une telle approche (projet, tâche), il faut insister autant sur l'apprentissage du système formel de la langue que sur le contenu de chaque tâche ». Cela conduit à prendre en permanente considération l'aspect linguistique, entre autres, dans les projets mis en place.

Ces étapes élaborées par Grégoire et Lafferrière semblent être concrétisées et complétées dans le Collectif réseau école et nature, *La pédagogie de projet : outil pour l'éducation à l'environnement* (2000), qui a fait une proposition de schématisation des étapes d'un projet :

PHASE DE SENSIBILSATION	**PHASE D'EMERGENCE**	**PHASE DE DECISION**	**PHASE D'ELABORATION**	**PHASE DE REALISATION**	**PHASE DE COMMUNICATION**	**PHASE D'EVALUATION**
Une situation riche et stimulante	D'où découle l'intérêt	Une décision d'entreprendre Provoquant la détermination d'un but, d'objectifs	Aboutissant à une organisation et un rassemblement de moyens	Pour une réalisation concrète	valorisée par une production finale Socialisation du projet	Qu'il convient d'évaluer Les enseignements Les apprentissages L'apport du groupe Les suites éventuelles

Proposition de schématisation des étapes d'un projet (Réseau école et nature, 2000)

Les principales phases rajoutées dans ce tableau, par rapport au premier, sont des phases d'évaluation et phase de communication. La phase d'évaluation consiste en l'analyse de la démarche et en l'appréciation de la production, en l'impact du projet sur ses différents acteurs, sur d'autres personnes, ou même sur le terrain. Springer met en évidence la créativité et l'originalité des productions et de la collaboration. Et pour l'évaluation, Springer souligne dans son article :

« Le CECR distingue très clairement compétences générales et compétences langagières. La pédagogie du projet valorise ces deux types de compétences et s'inscrit dans le mouvement de l'approche par compétences » (Springer, 2009).

Cela montre bien la coexistence de l'aspect langagier et non-langagier dans l'évaluation de projet. La phase de communication, selon l'auteur du tableau, est une phase durant laquelle chaque groupe présente son travail aux autres ou à un public extérieur. Elle peut aussi être l'occasion d'une communication supplémentaire, tournée cette fois vers l'extérieur, comme par exemple à destination des parents, ce qui n'est pas sans intérêt. Le déroulement d'un projet est ainsi clarifié et cela sera concrétisé dans la mise en pratique des projets.

5.3. Pédagogie de projet et la culture d'apprentissage chinoise

Claude Springer exprime très explicitement que « la pédagogie du projet représente depuis longtemps un exemple d'approche culturelle » (Springer, 2009). Cela montre l'étroite imbrication entre l'approche actionnelle et la pédagogie de projet. Sa réalisation induit en effet un ensemble de tâches menant à la production finale qui seront réalisées par les étudiants en fonction de leurs compétences. Retrouvons donc ici les caractéristiques de la perspective actionnelle qui considère l'apprenant comme un acteur ayant à réaliser un ensemble de tâches puisque selon le CECRL :

> « La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des **acteurs sociaux** ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont

il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé » (*CECRL*, 2001, p.15).

En s'appuyant la notion donnée par CECRL, les écrits de Christian Puren (2003) ont défini que la perspective actionnelle est un courant méthodologique qui vise, plus largement qu'un **projet**, la réalisation d'une tâche et "découpe" l'action en étapes pour arriver à la réalisation de la tâche (individuelle ou collective, mais surtout **sociale**). *Learing by doing* (apprendre en écoutant) proposé par un des premiers initiateurs de la pédagogie de projet, John Dewey, intègre l'aspect actionnel dans le projet. Dans une démarche de projet, comme dans la perspective actionnelle prônée par *CECRL*, les participants sont des vrais acteurs dans la réalisation de leurs productions. Selon Perrenoud (1998), dans un projet, la division du travail vise à placer chaque participant dans sa zone de proche développement et en cas de conflit sur les options à prendre, on cherche un compromis, sans perdants ni gagnants, pour n'exclure personne.

Quelques réponses théoriques sur mon questionnement concernant la pédagogie de projet, proposé au début de ce mémoire sont ainsi présentées. On a analysé les aspects spécifiques de la culture d'enseignement/d'apprentissage chinoise dans la partie « contexte » de ce mémoire et mobilisé des éléments théoriques sur la pédagogie de projet et. Puisque mon questionnement est situé dans le contexte scolaire chinois, nous pouvons établir un tableau comparatif sur la culture scolaire chinoise et la pédagogie de projet :

	Culture scolaire chinoise	**Pédagogie par projet et perspective actionnelle**
Objectif	Bonnes notes à l'examen, mémorisation, diplôme, etc.	*Learning by doing,* apprendre en faisant. Composantes pragmatiques des langues…
Rôle des apprenants	Récepteurs du savoir	Acteurs sociaux
Style d'apprentissage	Souvent s'enfermer en classe. Apprendre en écoutant, mémorisation par cœur, centration exclusive sur le professeur et les contenus linguistique	En classe ou hors classe, coopérative ou individuel, Centration sur l'apprenant. Acquisition de compétences générales et de la compétence à communiquer langagièrement (CECRL)
Motivation	Peu motivant, même ennuyant parfois	Souvent très motivant

Didactique	Enseigner, apprendre	Former, éduquer, interagir
Attitude	Apprendre passivement	Actif dans l'apprentissage Attitude collaborative, co-construction du savoir
Contenu	Grammaire, liste de vocabulaire, traduction, manuel…	Pas seulement contenu purement linguistique Compétence transversale, interdisciplinarité, et aussi savoir socio-culturel, savoir-faire, savoir-être, savoir apprendre…

Tableau comparatif sur la culture scolaire chinoise et la pédagogie de projet et perspective actionnelle

Dans ce tableau comparatif, il existe bon nombre de points divergents entre la culture d'apprentissage chinoise et la pédagogie de projet. La prédominance de la méthode traditionnelle pour l'enseignement en Chine (évoquée dans la première partie) semble laisser peu de place pour l'introduction d'une démarche de projet dans l'éducation et notamment dans le domaine des langues. La démarche de projet dans une perspective actionnelle est loin d'être vulgarisée en Chine en didactique des langues. Les différences et conflits existant entre ces deux courants m'ont pourtant conduit à mettre en place la pédagogie de projet dans mon cours de FLE pour voir son efficacité lors de stage (voir dernière partie).

Chapitre 6 - Motivation

L'étude faite sur l'approche culturelle et la pédagogie de projet permet d'avoir une connaissance approfondie de ces deux notions. Compte tenu de ma problématique pour ce mémoire, il s'agit enfin de susciter la motivation des apprenants. Il convient donc maintenant de se focaliser sur ce point. Il est essentiel de définir tout d'abord, dans cette partie, la notion de motivation en s'appuyant sur les travaux de grands pédagogues puis de mettre en évidence l'importance de la motivation dans l'apprentissage et enfin de faire le lien entre culture-projet et la motivation pour répondre mon questionnement de départ.

6.1. Définition de la motivation et ses composantes

D'après le dictionnaire étymologique, le mot « motivation » vient du latin *movere* qui signifie *bouger* et *se déplacer*. Cela révèle sa vertu première : début et source de tout mouvement. Parallèlement, l'équivalent du mot « motivation » en chinois se compose de deux caractères « *Dong Li* » (动力). *Dong* veut dire bouger et *Li* signifie force, *Dong Li*, en les unissant, il s'agit donc de la force qui fait bouger. La motivation est ainsi, au sens premier, en lien avec le déplacement par la force. Comme le relève Alex Mucchielli (1981), le terme de motivation a connu un grand succès depuis son apparition en 1930. « Il s'applique désormais à tous les domaines concernant la conduite humaine, remplaçant même les termes anciens de tendance, besoin, pulsion, désir » (Mucchielli, 1981, p.3).

Les définitions de la motivation sont multiples et variées car celles-ci sont exploitées sous différentes angles. Cette diversité permet d'une part de cerner mieux le concept et, d'autre part, d'en mesurer toute la complexité. Aubert définit la motivation comme « un starter de la démarche vers…ce qui pousse à…ce qui donne l'élan » (Aubert, 1994, p.91). Decker considère la motivation comme « une source d'énergie psychique nécessaire à l'action » (Decker, 1988, p.15). Pantanella parle « d'une énergie qui nous fait courir » (Pantanella, 1992, p.10). Auger et Bouchelart (1995), pour leur part, définissent la motivation comme « créer les conditions qui poussent à agir, c'est stimuler, donner du mouvement ». Les définitions sur la motivation présentées par ces auteurs mettent l'accent sur la notion d'énergie, de force, d'élan et elles ont l'avantage de présenter l'aspect dynamique de la motivation.

D'autres auteurs définissent la motivation dans la perspective de direction vers un but, Nuttin considère par exemple la motivation comme « toute tendance affective, tout sentiment susceptible de déclencher et de soutenir une action dans la direction d'un but » (Nuttin, 1985, p.78). Cette définition rencontre un écho chez Lévy-Leboyer qui présente la motivation comme « le processus qui fait naître l'effort pour atteindre un objectif et qui relance l'effort jusqu'à ce que l'objectif soit atteint » (Lévy-Leboyer, 1999, p.9). Ces définitions démontrent l'importance de l'objectif visé dans la dynamique motivationnelle.

Tardif et Viau, respectivement, proposent des définitions de la motivation plus spécifiquement en contexte scolaire. Selon Tardif, la motivation scolaire est essentiellement définie comme « l'engagement, la participation, et la persistance des élève dans une tâche » (Tardif, 1992, p.91). Et pour Viau la motivation en contexte scolaire est :

> « un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2003, p.7).

Ces deux définitions sont focalisées sur le contexte scolaire, mais celle de Tardif insiste sur l'engagement du sujet dans le processus motivationnel, alors que celle de Viau introduit la dimension essentielle de la relation entre l'individu et son environnement et souligne que le comportement des participants dépend de facteurs internes, mais que leur origine se situe dans l'environnement.

En appui sur ces différentes définitions de la motivation, il s'agit maintenant d'approfondir cette notion en précisant ses différentes composantes. Pierre Vianin (2006) propose deux types de motivation en reprenant les conceptions développées par Roussel. Ce sont la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque est définie comme l'ensemble des « forces qui incitent à effectuer des activités volontairement, par l'intérêt pour elles-mêmes et pour le plaisir et la satisfaction que l'on en retire » (Vianin, 2006, p.30). Ici, l'activité en elle-même apporte, pour l'individu, les satisfactions, indépendamment de toute récompense extérieure. Au contraire, la motivation extrinsèque se situe à l'extérieur du sujet. « Ce sont les renforcements, les feed-back et les récompenses qui alimentent la motivation » (Vianin, 2006, p.30). La motivation intrinsèque correspond à *« motivé pour »* et l'autre à « motivé par » (Vianin, 2006, p.30). Mais dans la réalité ces deux composantes semblent interagir fréquemment. Elles s'influencent l'une l'autre.

Pierre Vianin (2006) regroupe également la motivation dans une autre perspective. Il s'agit

de motivation positive et motivation négative. On parlera de motivation positive quand le participant vise à réaliser une performance ou à obtenir une satisfaction. Elle se manifeste en général par une attente positive et est marquée par un désir de réussite. Par contraste, la motivation négative vient de la peur. Elle vise à éviter un comportement désagréable ou à échapper à un danger en s'exprimant par la crainte de l'échec.
Plusieurs auteurs ont développé un troisième concept, celui d'amotivation qui désigne « l'absence de toute forme de motivation » (Vianin, 2006, p.31).

6.2. Le rôle de la motivation dans l'apprentissage

La motivation occupe une place centrale dans tout type d'enseignement/apprentissage, que ce soit l'enseignement des langues ou d'autres matières. En fait, tout d'apprentissage dépend de la motivation. Sans motivation, sans cet élan du cœur, de l'esprit, tout apprentissage devient plus difficile. Les enseignants invoquent souvent la faible motivation de l'élève pour justifier les difficultés rencontrées. Cette idée est reprise par De Beni et Pazzaglia (2001), ils soulignent que la faible motivation des élèves est vécue (par les enseignants), non seulement comme frustrante, mais aussi comme le principal obstacle au succès du processus d'enseignement-apprentissage. Les mêmes auteurs précisent également que

> « de telles déclarations des enseignants sont souvent accompagnées d'un sentiment d'impuissance, comme si l'école ne possédait pas les instruments pour motiver les élèves à apprendre » (cités par Doudin, Martin et Albanesse, 2001, p.248).

Ces remarques des auteurs illustrent l'importance de la motivation dans l'apprentissage. Par conséquent, les questions de comment susciter le désir d'apprendre, comment motiver les élèves indolents, comment donner ou redonner le goût de savoir, deviennent une préoccupation principale chez les professeurs. Comme le précise Zakhartchouk (2005), la question « comment motiver efficacement les élèves ? » est arrivée en tête, en France parmi toutes celles proposées lors du débat national de 2004 sur l'école.
En prenant en compte cette importance de la motivation dans l'apprentissage, un bon nombre de pédagogues ont fait une expérimentation avec pour objectif d'éclaircir le lien étroit qui existe entre la réussite scolaire et le degré de motivation. Forner (cité par vianin, 2006), par exemple, a mené une enquête au niveau du Bac et conclut en affirmant que « les pourcentages de réussite augmentent avec la force de la motivation et l'influence de la

motivation scolaire est encore plus forte chez des sujets faibles ». Métrapiller (2005), pour sa part, a évalué la motivation des élèves par un questionnaire et est arrivé à la conclusion que plus les notes obtenues par les élèves sont basses, plus les résultats concernant la résignation et l'amotivation sont élevées.

Les travaux de ces auteurs illustrent, une nouvelle fois, le rôle primordial de la motivation dans l'apprentissage. Cela correspond bien à la métaphore utilisée par Pierre Vianin sur celle-ci :

> « un véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles » (Vianin, 2006, p.21).

6.3. « Culture-projet » comme levier pour motiver les apprenants

Etant donné que ma problématique repose sur les notions de culture et de projet, il convient maintenant d'expliciter l'impact des données culturelles et de la démarche de projet sur la motivation des élèves.

Comme mentionné plus haut, Jean-Claude Beacco (2000) considère que l'apprentissage d'une langue étrangère exige mécaniquement la présence des éclairages culturels. Les désirs qui poussent les apprenants en classe de langues incluent toujours des composantes culturelles. La curiosité culturelle chez les apprenants conduit souvent leur volonté d'apprendre une langue étrangère. L'attirance et la fascination pour une autre culture, constitue la motivation chez les apprenants qui ne relève alors ni de la contrainte sociale ni du besoin (Beacco, 2000, p.18). Pour ma part, mes raisons pour apprendre le français sont avant tout l'attirance pour des films français et l'influence incontestable de la littérature française dans le monde entier. L'accès à une autre langue constitue donc le pas pour la découverte profonde de la culture.

Beacco, pour sa part, précise que

> « la demande culturelle, multiforme, s'avère toujours vivace et elle continue à occuper une large place dans l'exercice quotidien de l'enseignement, même pour les débutants, volontiers curieux, de détails au moins, sur la société dont ils commencent à étudier la langue » (Beacco, 2000, p.20).

Le même auteur avance son raisonnement sur les besoins culturels en les situant dans le contexte hétéroglotte (comme pour le public de mon stage). D'après Beacco, en environnement hétéroglotte,

> « la langue enseignée n'a pas cours de manière notable en dehors de la classe. Ses épaisseurs culturelles sont physiquement absentes et les apprenants peuvent ne pas avoir d'enjeu très rapprochés ou impliquants au sein d'un univers culturel peu sensible pour eux » (Beacco, 2000, p.64).

Cette caractéristique de la situation hétéroglotte augmente davantage les attentes sur les données culturelles. Il est donc évident que les attentes et les curiosités culturelles ne disparaitraient pas. À cela s'ajoute la préconisation de Byram qui considère les données culturelles « comme un moyen de susciter l'intérêt des élèves, de contextualiser leur apprentissage de langue, de détendre l'atmosphère et de remplir les leçons quand l'apprentissage linguistique semble limité » (Byram, 1992, p.169).

Parallèlement, selon les éléments présentés sur la pédagogie de projet, celle-ci semble être également un levier idéal pour entraîner la motivation des étudiants car elle **donne du sens aux apprentissages.** Le fait de réaliser une production concrète dans le projet rend l'objectif beaucoup plus clair chez les élèves. En réalisant leur tâche, ils sont conscients de la signification de ce qu'ils sont en train de faire. Les apprenants sont conscients de ce à quoi elle sert, de ce qu'elle est de nature à leur apporter. Pierre Vianin signale que la motivation ne fonctionne jamais « à vide », mais elle s'exprime dans une situation donnée, face à une activité précise.

> « La motivation devrait naître, non d'une réflexion sur la motivation elle-même, mais d'un travail sur l'objet dans lequel va s'incarner la motivation » (Vianin, 2006, p.15).

La motivation est ainsi liée à une activité proposant un but à atteindre**.** Or, le projet comporte un but rattaché à des pratiques sociales ayant cours hors de la classe supposées globalement beaucoup plus attrayantes et concrètes pour les apprenants que des exercices de systématisation et des situations artificielles et imaginaires dans lesquelles ils réemploient les structures étudiées en classe.

Springer (*cf,* partie théorique) considère que la pédagogie de projet représente un exemple de perspective actionnelle. Les participants sont, donc, dans le projet, vus comme **des acteurs sociaux**. Ce statut est une source de motivation pour les apprenants, car ils ne sont plus les purs récepteurs de savoirs, principale caractéristique de la méthode traditionnelle. En tant qu'exemple de perspective actionnelle, la pédagogie de projet subordonne toutes les micro-tâches intermédiaires à la réalisation d'une macro-tâche finale qui comporte une finalité se situant dans une pratique sociale de référence et donc dépasse le champ purement scolaire. Cela exige des apprenants qu'ils prennent les initiatives pour résoudre les obstacles auxquels ils sont confrontés dans les différentes étapes et dans des

connaissances procédurales, ce qui correspond bien à l'idée de Viau :

> « L'enseignement des connaissances procédurales donne lieu à peu de problèmes de motivation, car en général les élèves sont motivés à apprendre à faire « des choses pratiques qui leur servent », comme ils le disent si souvent. En revanche, c'est surtout dans l'enseignement des connaissances déclaratives que l'on rencontre des problèmes de motivation » (Viau, 2003, p.14).

Comme le relève Daniel Coste (2009), toutes les tâches intermédiaires doivent être mises en relation avec l'ensemble dans lequel son exécution réussie trouvera à s'insérer et cela comporte des enjeux réels pour un projet. En plus, quant aux tâches des projets, « leur utilité propédeutique pour les usages futurs est souvent patente » (Coste, 2009, p.18). Toutes ces caractéristiques du projet conduisent ainsi **l'engagement ou au moins l'implication** des apprenants dans les projets en tant qu'acteurs. Les participants s'engagent ainsi dans leur projet grâce à leurs motivations. Tout cela pourrait être synthétisé dans le modèle de la dynamique motivationnelle élaboré par Viau :

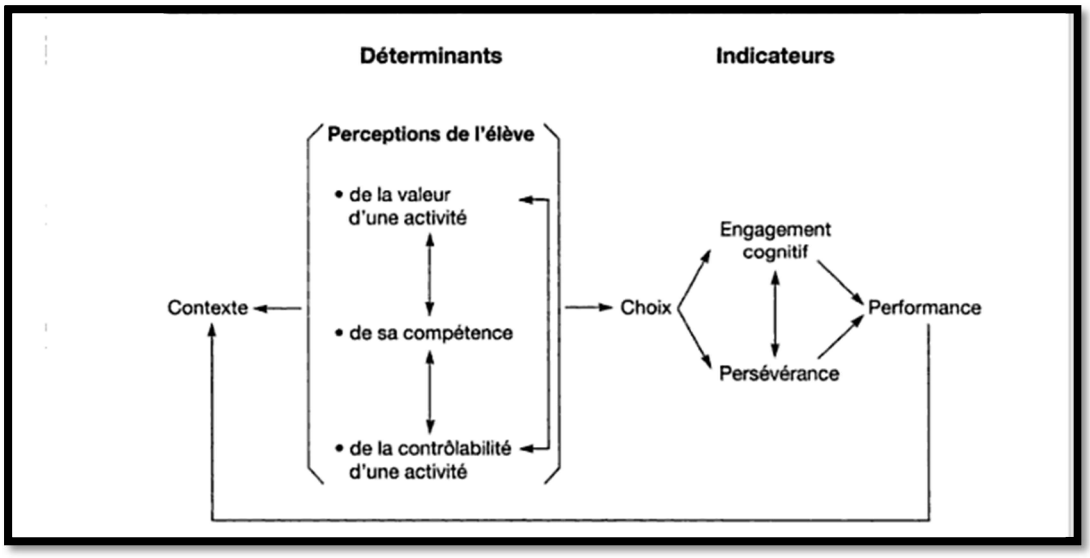


Schéma de la motivation scolaire (Viau, 2003, p.32)

Les trois éléments les plus importants parmi les points déterminants sont précisés dans le modèle : la perception de la valeur de l'activité (donner du sens), la perception de sa compétence à réaliser ladite activité et la perception de la contrôlabilité de cette activité (imprévus). Or, ces trois éléments sont particulièrement concrétisés dans une pédagogie de projet en général. Et ces perceptions amènent les apprenants à s'engager dans le projet pour une meilleure performance. C'est la raison pour laquelle on peut considérer que celle-ci a un impact positif sur la motivation des élèves vis-à-vis de l'étude de la langue et de la culture.

Cet exposé théorique n'a pas la prétention de présenter de manière exhaustive toutes les connaissances actuelles en matière d'approche culturelle, de pédagogie de projet et de motivation. Il vise, plus modestement, à chercher quelques repères théoriques qui sont indispensables pour la problématique de ce mémoire. Les parties suivantes vont en effet fréquemment faire appel à ces notions et de nombreux renvois permettront de mener des analyses de données et de proposer des pistes didactiques dans la pratique pédagogique.

Partie 3 – Méthodologie et analyse des données

Chapitre 7 - Une démarche ethnographique : Rencontre dans un lycée chinois

En me basant sur les repères théoriques, j'ai fait des observations et analyse des données dans mon lieu de stage. Bien que le stage se soit déroulé dans mon propre pays, j'ai rencontré quantité d'aspects nouveaux dans mon organisme d'accueil. C'est la première fois que je venais à Shanghai, une ville complètement étrangère pour moi. En plus, par rapport aux universités, il n'y a pas beaucoup de lycées ayant une section de français, en Chine. Je ne connaissais pas assez précisément la méthode et le déroulement des cours de FLE au lycée chinois. L'étude descriptive et analytique, sur le terrain, des mœurs et des coutumes du public auquel j'allais enseigner a été donc nécessaire pour moi, au tout début de ce stage. Cela m'a conduit à observer et analyser tout ce qui se passait sur mon lieu de stage pour une bonne intégration au sein de l'établissement en général et au sein de l'équipe pédagogique en particulier, ainsi que pour bien définir le projet que j'allais mettre en place dans le cours.

7.1. Observation des coutumes scolaires quotidiennes

Une démarche ethnographique par observation et analyse a été privilégiée pour une meilleure connaissance sur le nouveau contexte car l'ethnographe cherche à « décrire la culture de l'intérieur et interprète l'importance de phénomènes spécifique selon la façon dont ils opèrent à l'intérieur du système sémantique d'une culture particulière » (Byram, 1992, p.95). L'observation commence par la règlementation de l'école et le comportement quotidien des élèves et des collègues de mon bureau. J'accorde une attention particulière aux élèves qui apprennent les langues étrangères et pas beaucoup aux élèves d'autres départements puisque mon travail est centré sur l'enseignement des langues. Les cours commencent à 8h10 du matin et se terminent à 15h20. Cela implique quatre séances de 45 minutes le matin et deux séances de 45 minutes l'après-midi après 1h30 de repos le midi et 10 minutes de pause entre chaque séance. Chaque jour, il y a une lecture matinale, il s'agit d'une lecture en chinois, en anglais ou dans la langue de leur discipline (français pour mes élèves), d'une durée de 20 minutes entre 7h40 et 8h00 avant de commencer le cours. Les

élèves doivent obligatoirement porter les uniformes scolaires et le badge pour aller à l'école, ce qui est une caractéristique typique de l'établissement secondaire chinois.
Sur mon lieu de stage, les salles de cours de différentes langues sont situées au même étage, cela facilite mon observation. Dès le premier jour, j'ai observé la lecture matinale de différents départements de langues en passant dans le couloir. A ma grande surprise, presque tous les enseignants, quelle que soit la langue, lisent mécaniquement une liste de vocabulaire du manuel et font répéter les apprenants après eux. Pendant 2 semaines d'observation, je n'ai pas remarqué de choses nouvelles, mais toujours la répétition d'une liste de mots lors de la lecture matinale, avec plusieurs étudiants qui s'endorment pendant celle-ci. Ce phénomène m'a ainsi sensibilisé à la méthode traditionnelle, de mon organisme d'accueil, dans l'enseignement des langues.

Chaque jour, de 9h50 à 10h10, il y a un exercice de gymnastique, radiodiffusé, imposé par l'établissement. Tous les élèves, regroupés par classe, doivent se diriger vers le terrain de sport pour faire de la gymnastique ensemble au son de la musique venant de la radio. Cela a étonné la délégation française quand elle est arrivée à Shanghai. Après la gymnastique, il reste encore 10 minutes pour commencer la troisième séance du matin. Pendant ces 10 minutes, ou pendant les pauses entre les autres cours, j'ai souvent constaté que des élèves venaient dans notre bureau (les professeurs des sections de français, allemand et espagnol sont dans le même bureau) et récitaient les leçons qu'ils avaient apprises devant leurs professeurs ou alors faisaient une dictée à partir d'une liste de vocabulaire du manuel. Les professeurs de français, d'allemand et d'espagnol font tous la même chose. Cela m'a vraiment frappé. Après en avoir discuté avec mes collègues, j'ai appris que ces récitations de leçons et ces dictées de listes de mots sont considérées comme un « contrat didactique » entre les enseignants et les élèves, et permettent d'obtenir un bonus dans l'évaluation finale.

En circulant dans le couloir, j'ai souvent entendu les conversations des élèves sur ce « contrat ». En fait, la modalité de ce contrat, le fait de réciter mécaniquement un texte, ne les motive pas du tout. Ils le font juste pour avoir une note supérieure à l'examen (motivation négative). Je ne doute pas de l'efficacité de ce contrat pour l'acquisition de la compétence linguistique car cela oblige les apprenants à réviser les leçons. En outre, cette centration sur la mémorisation par cœur et sur la répétition des mots m'a permis

d'apprécier encore plus précisément la prédominance de la méthode traditionnelle dans l'enseignement des langues.

7.2. Observation de cours de FLE

Au début de mon stage, en plus de l'observation des coutumes scolaires quotidiennes, j'ai également observé le cours de ma collègue, une enseignante expérimentée, qui travaille dans la section de français depuis 8 ans. Puisqu'il n'y avait que 2 professeurs de français dans mon lieu de stage et pas de changement d'enseignant avant mon arrivée, ces 2 enseignantes sont très représentatives pour la découverte de la méthode d'enseignement du français de cette école. L'une d'elle est en congé maternité, elle ne donne plus de cours de français pour l'instant et c'est moi qui l'aie remplacée. Je n'ai pu donc observer qu'une seule enseignante de français.

L'observation de classe sert à recueillir des données qui seront plus tard analysées afin de connaître la méthode et de prendre des décisions pour mon propre projet. La classe et les pratiques pédagogiques sont en effet le seul indicateur pour identifier ces pratiques et leurs concordances avec le contexte et les besoins des apprenants, mais la fonction première de mon observation n'est pas pour autant de juger ou d'évaluer l'enseignante. Il s'agissait plutôt d'acquérir une connaissance générale de la méthode d'enseignement et de voir si elle adoptait, dans son cours, l'approche culturelle et la notion de projet que je voulais intégrer. J'ai eu de la chance d'avoir l'autorisation de ma collègue pour observer son cours. Elle s'est également occupée du cours de mes élèves pendant une période, et les élèves m'ont dit que son style d'enseignement était assez proche de l'enseignante que j'ai remplacée. C'était donc encore beaucoup plus pertinent d'observer son cours. J'ai observé trois séances de ma collègue, et son approche est souvent la même. Ici, je vais me concentrer sur une séance. Sur le plan méthodologique, j'ai plutôt opté pour la prise de notes. Je n'ai pas utilisé de grille d'observation très détaillée pour qu'elle ne contraigne pas trop l'observation mais l'observation était centrée sur les éléments culturels et sa manière d'expliquer la lexique et grammaire.

Il s'agit de la leçon 11 du manuel « Le français » (voir annexe 1) que j'ai mentionné précédemment. Le thème de la leçon 11 est « La famille », et le cours concerne le premier

dialogue de cette leçon « Je pense un peu à ma famille ». Évidemment, c'est un document fabriqué, ça se voit tout de suite parce qu'il y a des prénoms chinois purement inventés dans le dialogue. L'enseignante commence la leçon par un clip vidéo ce qui me parait assez original pour démarrer un cours. Il s'agit d'une vidéo faite par ses anciens élèves (ceux de l'année précédente) dans laquelle ils jouent un jeu de rôle sur ce même dialogue. Après le visionnage de cette vidéo, l'enseignante demande aux élèves les points positifs de leurs aînés et les points à améliorer. Après une discussion d'environ 5 minutes, l'enseignante commente surtout leur prononciation et leur façon de jouer (la timidité dans le jeu de rôle) pour mettre en évidence l'importance de la prononciation et le dynamisme dans la conversation.

Ensuite, l'enseignante passe directement à l'apprentissage du lexique. Elle lit la liste de vocabulaire et les élèves la relisent après elle. Après avoir fini la lecture du lexique, elle donne des explications de vocabulaire et complète le lexique pour certains mots de la liste (voir annexe 1). Par exemple, chaud (froid) ; hier, avant-hier (aujourd'hui) ; Il pleut (il neige)…. Elle a consacré environ 20 minutes pour élargir et expliquer du vocabulaire. Après le lexique, c'est la lecture de dialogues, elle fait lire les dialogues par 3 groupes de 2 personnes. L'enseignante reste silencieuse pendant leur lecture en notant les fautes de prononciation sur le tableau. Elle fait ensuite la correction collective de la prononciation de ces 3 groupes, avant la pause de 10 minutes.

La deuxième séance commence par la traduction du dialogue, chaque élève, à tour de rôle, traduit une phrase et l'enseignante intervient quand il y a des fautes. Cela dure environ 15 minutes. Après c'est l'explication de la structure syntaxique de « il fait + temps (chaud, froid….) » et la différence des réponses des deux phrases interrogatives «Quel jour sommes-nous aujourd'hui ? » et «Quelle date sommes-nous aujourd'hui ? ».

L'enseignante a consacré le reste du temps pour la systématisation du futur proche « aller + verbe infinitif » qui est le principal point grammatical de ce dialogue. Les élèves devaient, en levant la main, faire une phrase qui contenait le futur proche et traduire les phrases données par l'enseignante, à tour de rôle. Voici l'extrait que j'avais noté dans mes notes :

> Ens : Wentao, traduisez cette phrase « wo jiang yao qu yi hang »
> W : Je vais à la banque
> Ens : Très bien, alors, Yuan Qin, « ta ming tian hui fa guo »
> Y : Il va rentrer en France demain.

Ainsi, l'enseignante familiarise les élèves avec la structure grammaticale par la traduction des phrases simples. Les élèves ont semblé maîtriser assez bien la structure par cette répétition et par la traduction. L'enseignante termine son cours en leur donnant un devoir d'exercices structuraux du manuel sur le futur proche.

Le cours s'est déroulé sous le contrôle complet de l'enseignante et a aussi montré, en quelque sorte, son efficacité par la production des apprenants. En tant qu'enseignante chevronnée, elle connaît bien son public et organise toutes les étapes, laissant peu de place à l'imprévu. Cependant, ce cours est en contraste frappant avec celui que j'ai observé au CUEF de Grenoble où l'enseignement des langues repose sur la compétence communicative et pragmatique de la langue. Voici le tableau synoptique que j'avais réalisé pour cette séance.

Objectif linguistique	Temps consacré	Type d'activité	Modalité de travail
Prononciation	Environ 15 minutes	Lecture de dialogue. Visionnage de clip vidéo	Lecture en binôme Discussion menée par le professeur entre les membres du groupe-classe.
Lexique et structure syntaxique	Environ 25 minutes	Liste de mots, élargissement du vocabulaire. Explication de la structure « il fait + qualification du temps »	Prise de notes de la part des apprenants. Apprendre en écoutant.
Grammaire et traduction	Environ 50 minutes	Traduction du dialogue. Explication du	Interrogation des apprenants à tour de rôle

		futur proche Traduction des phrases pour objectif grammatical	

Selon ce tableau, le cours montre, bien évidemment, une véritable centration sur le lexique, la grammaire et la traduction. Grammaire et traduction occupent environ 2/3 de son cours. Cela correspond bien au style d'enseignement de la plupart des écoles secondaires et supérieures en Chine. Ainsi, la méthode traditionnelle prédomine dans l'enseignement du français de mon lieu de stage. Le manuel imposé par l'institution constitue le support principal d'enseignement. Malgré cette bonne planification de la part de l'enseignante, les élèves n'ont pas montré un grand enthousiasme pour le cours et j'ai même remarqué plusieurs élèves qui se sont endormis pendant le cours. En outre, mon présupposé, sur la dimension culturelle et la notion de projet, n'est pas apparu dans mon observation. Cette absence de la dimension culturelle dans le cours et l'amotivation de la part des apprenants renforce ma conviction sur l'intégration de la culture francophone dans ma pratique pédagogique.

7.3. Entretien avec l'enseignante

À visée formative, tant pour l'observateur que pour l'observé, l'observation de classe ne trouva tout son intérêt que si elle est suivie d'un entretien entre l'observateur et enseignante. Les « convictions méthodologiques » chez les enseignants entrainent toujours ses pratiques dans la classe. J'ai ainsi échangé avec ma collègue pendant les repos. Voici le commentaire de la part de l'enseignante que j'ai noté dans mes notes :

> « Dans mon cours, j'**ai habitude de** les faire des phrases sur les nouveaux mots et j'**adore** faire un simple exercice de thème en intégrant la structure syntaxique apprise ou le point grammatical appris. C'est **vraiment** utile, parce qu'en faisant cela, petit à petit, l'étendue du vocabulaire et la systématisation de la grammaire peuvent être réalisés en même temps. Le lexique et la grammaire sont **extrêmement** importants pour développer d'autres compétences ».

Dans le commentaire cité ci-dessous, les adverbes subjectifs « vraiment, extrêmement », la locution verbale « avoir habitude de », le verbe « adorer » illustrent clairement sa centration sur la grammaire et la traduction qui sont, à son point de vue, fondamentales et cruciales pour le développement des autres compétences. Et en ce qui concerne la dimension culturelle dans le cours, elle déclarait ainsi :

> « En fait, j'aime exploiter les dimensions culturelles, mais je n'apporte pas beaucoup les données culturelles dans le cours, déjà je n'ai pas appris beaucoup de choses concernant la culture francophone pendant la période de ma licence et master en Chine, ce que nous avons appris, c'est plutôt les aspects linguistiques de langue dans mon apprentissage. Donc je suis plus fort dans ce domaine. En plus, la culture est un phénomène qui englobe pleins de domaines et cela me parait un peu difficile ».

Cette confession honnête de la part de ma collègue m'éclaircit beaucoup et cela m'amène à réfléchir plus profondément aux raisons de l'absence de l'apprentissage culturel dans l'enseignement des langues en Chine. Un manque de formation évoqué par Windmüller (*cf*, partie théorique) devrait être la raison pour cette absence de l'approche culturelle chez les enseignants. En effet, la formation classique d'un enseignant de langue en Chine est avant tout littéraire et linguistique. Et ce manque de formation dans ce domaine conduit inévitablement à des absences dans les démarches d'apprentissage proposées. Et cela me donne envie d'apporter les données culturelles et de mettre en place des projets culturels dans ma pratique pédagogique pour tester mes premiers pas dans l'enseignement du FLE en Chine.

Chapitre 8 - Analyse de données

En tant que nouvel-arrivant dans un nouveau contexte, une démarche ethnographique qui repose sur l'observation était essentielle au début de mon stage pour une meilleure compréhension de mon lieu de stage et de mon public. L'observation a duré environ 2 semaines et pendant ce temps, mon cours s'est conformé à la tradition de l'établissement. Soit, enseigner le manuel, corriger les devoirs, comme mes collègues. Je n'osais pas mettre en place un nouveau projet avant de connaitre vraiment les besoins et attentes de mon public. Donc, en observant tout ce qui se passait dans mon entourage, j'ai effectué, une analyse appronfondie du manuel et analysé les anciennes « traces pédagogiques » de mes apprenants. J'ai élaboré également quelques questionnaires et mené quelques entretiens avec mes élèves pour bien définir mon projet et orienter sur cette base ma pratique pédagogique.

8.1. Analyse de manuel

Comme je l'ai mentionné précédemment, le manuel imposé par l'établissement s'intitule *Le Français*, conçu par M. Ma Xiaohong de *Beijing Foreign Studies University.* Lors des échanges avec ma collègue, j'ai appris que c'est le manuel qu'on utilise depuis la fondation de section du français de l'école. Autrement dit, cela fait environ 10 ans que les professeurs de français de l'institution utilisent ce manuel. Analyser de ce manuel m'a semblé pertinent dès le début de mon stage, puisque cela me permettrait d'avoir une idée assez claire sur les caractéristiques de ce manuel. L'analyse me permettrait également de savoir dans quelle mesure je pouvais relier mon propre projet avec le manuel. Il est vrai que si le manuel est le fil conducteur d'un cours, le professeur reste libre d'adapter sa progression à son public, de compléter ou de réorganiser les contenus proposés par le manuel.

Il est important maintenant donc de présenter et analyser *Le Français*, sélectionné par l'institution et utilisé par mes collègues. Puisque mon centre d'intérêt repose sur l'approche culturelle et la pédagogie par projet, mon attention s'est focalisée sur le contenu culturel du manuel et j'ai cherché à voir comment la culture française était présentée dans le manuel tout en observant d'autres aspects proposés dans le livre.

Le manuel en question, *Le Français*, comprend quatre volumes publiés (pour les 4 ans de licence en système scolaire chinois) au début des années 90 selon le principe de « programme des cours de FLE pour l'enseignement supérieur » publié par le ministère chinois de l'Éducation nationale en 1987 (Ma Xiao Hong, avant-propos, p.1). Depuis sa parution, le manuel a reçu un accueil triomphal chez les enseignants et apprenants du français, et même la plupart des établissements secondaires l'ont choisi comme support d'enseignement (comme sur mon lieu de stage).

Chaque volume de ce manuel comprend un livre de l'élève, un cahier d'exercices, un CD (enregistrement audio des textes et exercices de compréhension orale) et un livre du professeur qui fonctionne comme un guide pédagogique. J'analyse ici le deuxième volume de ce manuel *Le Français 2* destiné aux élèves de deuxième année puisque ceci est le manuel que j'ai utilisé pendant mon cours, les quatre volumes sont similaires sur le plan méthodologique. Il reflète donc bien les caractéristiques générales de tous les volumes.

Le manuel est découpé en 16 leçons et chaque leçon compte environ 30 pages. Les leçons sont regroupées par des thèmes ou titres différents (par exemple : Les vacances ; Faire des achats ; La cuisine française). Le rythme prévu pour la progression est de 2 semaines par leçon (cela implique 8 leçons un semestre, ce qui amène à la finalisation d'un volume de 16 leçon pendant l'année). Il est apparu comme tout à fait inadapté à l'apprenant chinois, car les contenus à assimiler sont trop nombreux pour être traités en 2 semaines. Selon la table des matières (voir annexe 2), chaque leçon est constituée de 7 parties : « Dialogue/Texte », « Grammaire », « Des mots pour le dire », « un peu de phonétique », « un peu de civilisation française », « Exercices », et « Lecture ». Je vais analyser ces parties en général en faisant plus précisément un parallèle avec la leçon 5 de ce manuel intitulé « Faire des achats » (voir annexe 2).

Le point de départ de chaque leçon est un support écrit, sous forme de dialogue ou texte. Tous les dialogues dans le manuel sont enregistrés sur le CD permettant ainsi une approche plus agréable. Cependant, le plus souvent, les dialogues sélectionnés dans le manuel sont des documents fabriqués avec une visée grammaticale. Parmi les dialogues des 16 leçons dans le manuel, je n'ai trouvé que 3 documents authentiques. La partie « Dialogue/Texte » est accompagnée par une liste de vocabulaire (tous les nouveaux mots apparus dans le texte) avec la traduction en chinois ainsi qu'une partie intitulée « Notes » qui vise à expliquer certaines structures syntaxiques et la traduction des phrases complexes apparues dans le texte en chinois. En consultant les textes des 16 leçons, je n'ai pas trouvé beaucoup

de données culturelles dans le texte. Évidemment, c'est l'objectif grammatical qui l'emporte sur d'autres aspects.

Dans la leçon 5, le dialogue s'intitule « celle-ci est meilleure ». Le titre du dialogue indique son objectif grammatical : traiter « les pronoms démonstratifs ». En lisant le dialogue, nous pouvons remarquer facilement que c'est un dialogue purement fabriqué et il y a de nombreux pronoms démonstratifs insérés intentionnellement dans le texte par le concepteur du manuel. Le dialogue est suivi par 3 pages de liste bilingue de mots et 17 notes pour l'explication des phrases complexes en chinois qui illustrent encore la priorité absolue de traduction dans le manuel.

La partie « Grammaire » apparaît juste après le dialogue. Dans cette partie, l'auteur présente un mémo grammatical de ce qui est étudié dans la leçon avec une explication et des exemples très détaillés en chinois et en français. Les points grammaticaux sont apportés d'une manière très structurée et organisée. On ne trouve que des explications des règles sans exercices. Ce qui me frappe, c'est que chaque phrase (qui contient l'aspect grammatical de la leçon) sélectionnée par le concepteur dans cette partie est traduite en chinois et la partie « grammaire » est suivie par un point « conjugaison » de certains verbes. La préconisation de la grammaire explicite et inductive se remarque facilement à travers la manière dont le concepteur de manuel apporte les informations grammaticales. En plus, c'est la partie grammaire qui occupe le plus de pages dans chaque leçon.

Dans la leçon 5, « les pronoms démonstratifs » et « le comparatif des adjectifs » sont amenés de manière très structurée et détaillée, à nouveau. La notion, la formation et l'emploi de ces deux phénomènes grammaticaux sont expliqués exhaustivement en bilingue avec des exemples très concrets (voir annexe 2). La conjugaison des verbes « dépendre » et « établir » est suivie cette explication grammaticale. Cette partie « grammaire » compte 6 pages (environ 1/4 de l'ensemble de l'unité), la plus grande proportion dans la leçon. Cela indique bien la position supérieure de la grammaire dans ce manuel.

Les parties « des mots pour le dire » et « un peu de phonétique » apparaissent dans la double page, après la « grammaire ». « Des mots pour le dire » permet l'introduction de phrases ou encore de structures syntaxiques utiles pour la conversation quotidienne ou pour la production écrite. « Un peu de phonétique » présente des exercices de prononciation qui visent surtout les difficultés phonétiques du français et les règles de phonétique (par exemple : les liaisons interdites). La leçon 5 concerne le groupe rythmique et l'accent rythmique du français.

La partie suivante est « un peu de civilisation française » avec une image de la Tour Effel dessus (stéréotype répandu dans l'esprit chinois sur la France). C'est la partie que je cherchais dès le début car elle a un lien étroit avec mon approche culturelle et les projets culturels pouvant éventuellement être mis en place. C'est la seule partie dans ce manuel qui traite de la culture française. Le contenu culturel présenté dans ce manuel relève de la culture classique comme la littérature, l'Histoire, mais aussi de la culture quotidienne comme les modes de vie, les rites sociaux, les habitudes comportementales, etc. Par exemple, dans la leçon 5, cette partie traite des « horaires d'ouverture des magasins en France » et « la symbolique des couleurs en France ». Mais cette partie n'occupe qu'une page de manuel. Le contenu culturel dans ce manuel est donc loin d'être suffisant pour étancher les besoins culturels des apprenants. Le choix du nom donné à cette partie est intéressant. Le concepteur utilise le terme « civilisation » au lieu de « culture ». Dans plusieurs anciens manuels de FLE en Chine, on retrouve le mot « civilisation » (*cf.* partie théorique).

La partie suivante regroupe les « Exercices ». Elle se compose de divers exercices, mais il est évident que les exercices structuraux sur les points grammaticaux évoqués dans la leçon et les exercices de traduction occupent l'essentiel de cette partie. Dans la leçon 5, cette partie est occupée principalement par les exercices structuraux sur le pronom démonstratif et le comparatif de l'adjectif sous les formes variées (tableau, texte à trous…) suivie par une grande partie d'exercices de traduction (la traduction des mots et expressions ; le thème), à la page 129 de ce manuel. Ainsi, ce manuel fait preuve d'un véritable attachement à la grammaire et la traduction. Il n'y a aucun exercice sur la culture française et aucune trace de projet. Les exercices de ce manuel reposent purement sur la compétence linguistique.

La dernière partie s'intitule « Lecture ». Ce sont des textes supplémentaires, souvent littéraires, qui ont le titre de la leçon. Ces textes sont suivis par une liste de mots (les nouveaux mots dans les textes) écrite en deux langues (français et chinois). L'objectif principal de cette partie est, bien évidemment, encore une fois, l'élargissement du bagage lexical des apprenants et le développement de la compétence de traduction.

J'ai consulté également, avec grand intérêt, le livre du professeur pour une meilleure connaissance de manuel. Cependant, à ma grande surprise, je n'ai pas trouvé de guide ou de conseils sur comment exploiter les différentes parties du manuel. Ce ne sont que des corrections des exercices ainsi que la traduction complète en chinois de la 1ère partie « dialogue et texte » et la dernière partie « Lecture » du manuel. En plus, le concepteur

ajoute deux parties complémentaires dans le livre de professeur « Mots et expressions » et « Exercices structuraux en classe » (voir annexe 3). Ces deux parties sont des exercices tout faits pour l'enseignant, en vue d'une utilisation en classe pour le lexique et la grammaire. Le livre du professeur reflète ainsi une véritable centration sur la méthode « grammaire-traduction ». Je ne trouve aucune trace d'approche culturelle ni de notion de projet dans ce guide pédagogique.

8.2. Analyse des anciennes traces pédagogiques

Pour une meilleure connaissance sur le contexte d'enseignement/apprentissage, l'analyse de manuel ne suffit certainement pas. En tenant compte de cela, j'ai également porté mon attention sur les anciennes « traces pédagogiques » des élèves et de l'enseignante. Ces traces sont des indicateurs pour la compréhension du style d'enseignement de mon lieu de stage. C'était beaucoup plus difficile de trouver des données « anciennes » que des données « actuelles », mais malgré cela, j'ai trouvé les copies d'examens de l'année 2013-2014 conçues par leur ancien professeur (je l'ai remplacé pendant mon stage) et certaines copies de devoirs des apprenants.

Dans le système scolaire chinois, chaque élève possède des carnets, de l'école primaire jusqu'à la terminale, distribués par établissement. Pour les élèves, ces carnets sont là pour écrire leurs devoirs et ils doivent les rendre au professeur pour la correction. Ces devoirs donnés par enseignant sont souvent des contenus qu'il considère les plus importants dans le cours. Donc étudier ces devoirs est un bon moyen d'appréhender ses convictions méthodologiques et ses styles d'enseignement.

J'ai consulté les devoirs (les carnets de l'année dernière) de mes élèves qui étaient dans notre bureau (voir annexe 4). À ma grande surprise, ces carnets sont majoritairement occupés par les copies de vocabulaire, conjugaison et quelques exercices de traduction - « thème » (exercices dans le manuel). Les élèves doivent copier trois fois la liste de vocabulaire du manuel. L'enseignante semble penser que cela est utile pour la mémorisation du lexique. En effet, le fait de copier mécaniquement plusieurs fois la liste de mots est assez répondu dans les écoles primaires et secondaires en Chine. Le carnet de devoirs illustre bien la prédominance de méthode « grammaire-traduction » de la part de ma collègue. Je n'ai trouvé, dans les devoirs, aucun contenu concernant la culture étrangère et aucune production qui relie à un projet.

À part les carnets de devoirs, j'ai aussi eu la chance de consulter les copies d'examens en obtenant l'autorisation de ma collègue. Dans les lycées chinois, en général, il y a deux contrôles pour chaque semestre. Le système de notation est sur 100 points, il est donc différent de celui de la France (20 points). Un de ces examens a lieu après la première moitié de semestre et l'autre est l'examen final. Ces deux contrôles sont très importants pour les élèves car ils constituent leur bulletin de notes et leurs parents accordent souvent une grande importance sur ces notes. Les contrôles sont importants également pour les professeurs car l'institution évalue leur qualité d'enseignement en s'appuyant principalement sur le résultat des examens. Donc les sujets d'examens sont conçus soigneusement par les professeurs pour une meilleure évaluation de leurs publics et les sujets d'examen sont les contenus du cours les plus importants pour les enseignants.

Les copies que j'ai consultées sont les deux contrôles de l'année 2013-2014 de mes élèves (voir annexe 5). J'ai remarqué tout de suite la prédominance des structures lexicales et grammaticales ainsi que de la traduction dans ces deux examens. Le premier contrôle, par exemple, se compose de 9 parties et, à l'exception de la première partie (compréhension orale) et la huitième partie (compréhension écrite), les autres parties sont toues purement liées avec le lexique, la grammaire, et la traduction. La deuxième partie, en particulier, est constituée de 24 questions de QCM qui traitent uniquement la grammaire. Les contenus purement lexicaux, grammaticaux et de traduction comptent pour 75% de la note finale. Pour le deuxième contrôle, c'était pareil, la prédominance de la grammaire-traduction était très remarquable, sauf que cette fois la proportion de compréhension écrite était plus élevée (20% de la note totale). Les contenus purement linguistiques (lexique, grammaire, traduction) apparaissent sous des formes variées dans ce contrôle (QCM, exercice d'appariement, texte à trou) et ils comptent pour environ 65% de la note finale.

L'analyse de ces anciennes « traces pédagogiques » me permet de comprendre plus profondément le style d'enseignement de ma collègue et la situation d'apprentissage de mon public. L'absence de la dimension culturelle dans l'évaluation de ma collègue a renforcé encore mon idée d'intégrer la culture francophone et le projet dans mes pratiques pédagogiques et d'évaluation.

8.3. Analyse de questionnaire et entretiens

Observation de classe, entretiens avec l'enseignante, observation des coutumes scolaires quotidiennes, analyse du manuel et analyse des anciennes « traces pédagogiques »

permettent d'avoir une rapide connaissance sur ce contexte. J'ai également, au début de mon stage, élaboré un questionnaire destiné à mes élèves pour mieux comprendre leurs besoins et la faisabilité de ma propre conviction méthodologique : approche culturelle et pédagogie par projet.

C'est à la fin de la deuxième semaine que j'ai terminé mon élaboration du premier questionnaire, un peu *a posteriori* de l'observation de classe et de l'analyse des « traces pédagogiques ». Je voulais cerner le sujet d'investigation et cibler le questionnaire de façon précise. La formulation de questions claires pour les répondants était un grand défi pour moi. Ce questionnaire visait plutôt à définir les besoins et intérêts de mon public et à vérifier la faisabilité de l'approche culturelle et de la pédagogie par projet dans la classe. Mais je n'ai pas posé des questions de façon explicite : Aimez-vous apprendre la culture francophone dans le cours ? Aimez-vous apprendre le français en participant à un projet ? J'ai évité ce genre de question afin que les questions ne les orientent pas trop sur une direction. Si j'avais des réponses positives sur l'intégration de la culture française et la mise en place de projets dans le cours en réponse à des questions indirectes, cela impliquerait beaucoup plus de fiabilité et faisabilité.

Donc au début de questionnaire (voir annexe 6), j'ai défini quelques paramètres à remplir afin de connaitre un peu mieux l'apprenant : prénom, âge, biographie langagière et centres d'intérêt. Cela permettrait d'orienter le matériel didactique choisi. Par exemple, s'ils aiment le football, les documents authentiques utilisés pourront avoir une certaine teinte footballistique. Ensuite, le questionnaire débute par quelques questions fermées : demander la raison pour laquelle qu'ils apprennent le français (dans les choix, il y a un choix sur la culture), ces questions avaient pour but de vérifier la faisabilité de mon projet (apprentissage culturel et mise en place de projets) mais sous la forme des questions indirectes pour que cela ne soit pas très directif. Par exemple j'ai demandé « Quels types d'activités vous plaisent le plus ? » en donnant plusieurs choix parmi lesquels l'apprentissage culturel. Les questions fermées ne se limitent donc pas à la culture, elles contiennent également des contenus plus généraux sur l'apprentissage de la langue pour avoir une connaissance plus approfondie de mon public.

Les questions fermées sont suivies par quelques questions ouvertes qui visent à connaître leurs représentations sur la France et leurs envies d'utilisation de cette langue. Le questionnaire se termine en demandant s'ils veulent continuer d'apprendre le français après leurs études, une question que j'ai posée car je voulais savoir combien d'entre eux pensaient changer d'orientation à la fin de leurs études secondaires.

Ce questionnaire a été rempli au début de mon cours du vendredi en environ 20 minutes. En tenant compte de leur niveau du français, je leur ai expliqué d'abord les questions en chinois. Je leur ai permis également de répondre en chinois pour les questions ouvertes car il ne s'agissait pas d'un test de positionnement en langue, ce qui comptait, c'était leur propre point de vue.

L'analyse des résultats de cette enquête a permis de confirmer ou infirmer les hypothèses émises au départ. Donc pendant le week-end suivant, j'ai lu, avec grand intérêt, leurs réponses. Le 1/3 d'entre eux étudie le français sur choix des parents, ce qui implique selon moi la nécessité de susciter leur motivation dans mon cours. Presque la moitié étudie le français par attirance pour sa culture et par stéréotypes typiques sur la France en Chine « le français est la plus belle langue du monde, romantique, la Tour Effel est belle », etc. pour la question 6. Presque 94% (37 sur 40) d'entre eux ont choisi la réponse « D » - découverte de la culture - pour la question concernant le type d'activité qui leur plaisent le plus. 97% (38 sur 40) d'entre eux ont choisi la réponse « B » - la culture française - pour la question 3 (Que voulez-vous apprendre le plus dans le cours de français ?). Cela montre les besoins et envies culturels des apprenants.

À partir des réponses aux questions ouvertes, j'ai appris que la plupart d'entre eux avaient vraiment envie d'utiliser ce qu'ils apprennent pour faire des choses concrètes (question 7). Même si la notion de projet n'apparait pas dans leurs réponses, cela correspond bien mon idée de mettre en place des projets dans mon cours.

L'idée de mon premier questionnaire jaillit sous la pression d'un besoin d'informations, de la recherche de réponses à la question que je me posais. Donc, bien évidemment, il y a des questions qui ne sont pas réellement appropriées. En plus, le manque du temps à cause du travail très chargé et l'adaptation dans le nouvel environnement au début de stage entrainent certainement des imperfections dans mon premier questionnaire. Il ne me semblait pas suffisant pour la confirmation de mes hypothèses. Ainsi, la semaine suivante, en connaissant les réponses au questionnaire et en profitant des pauses entres les cours, j'ai mené des entretiens avec quelques élèves de ma classe.

Si c'est le nombre d'éléments de l'ensemble qui assure au questionnaire sa validité et qui permet aux informations obtenues d'être jugées dignes de confiance, alors, à l'inverse, dans un entretien, c'est la qualité qui est le critère de pertinence. En outre, l'entretien avec tous les membres de classe me semblait irréalisable à cause du temps, notamment. Les entretiens ont donc été prévus seulement avec certains élèves de ma classe.

En tenant compte de leur niveau, les entretiens se sont déroulés en chinois pour avoir une communication plus efficace. Et les sujets étaient centrés, cette fois-ci, plus explicitement sur la dimension culturelle et la mise en place d'un projet dans le cours. Durant les entretiens, certains élèves ont émis des commentaires sur l'apprentissage culturel dans le cours de langue que j'ai noté dans mon carnet de notes:

> « Interviewer : Est-ce que vous travailliez beaucoup sur la culture française dans le cours de ta première année de lycée ?
>
> Élève : Non, pas vraiment, ce qui vient dans ma tête, ce ne sont que des copies de vocabulaire, la mémorisation de conjugaisons et un océan d'exercices sur la grammaire. Notre professeur s'appuie principalement sur le manuel et elle ne complète pas des choses.
>
> I[4] : Vous aimez ce type d'enseignement ?
>
> E[5] : Franchement, non, j'aimerais bien apprendre la culture, apprendre des choses sur le pays pour que j'aie des choses à parler à mes parents. Chaque fois, quand ma mère demande quelque chose sur la France, je ne peux pas répondre, ça me fait honte. Parce que nous n'apprenons que des listes de mots et de la grammaire et pas beaucoup de choses concrètes sur la France ! ».

Ici, on voit clairement le besoin culturel de cette élève pour au moins mener une conversation satisfaisante avec ses parents. « Apprendre des choses sur le pays » implique certainement les aspects culturels d'un pays. A l'inverse, certains élèves se rappelaient leur propre expérience sur la culture étrangère sous forme d'anecdotes :

> « E : Mon ancien prof d'anglais nous racontait souvent des trucs amusants
>
> I : Tu veux dire, des choses sur sa vie privée ou sur les pays anglophones ou bien quoi ?
>
> E : Il nous racontait souvent son séjour aux États-Unis, comme leur mode de vie, son journal d'étonnement, etc. Et il nous a présenté pas mal de chanteurs et acteurs anglais ainsi que les fêtes aux États-Unis. C'était super sympa.
>
> I : Il ne vous apprend pas la langue alors (rire)
>
> E : Si, il nous enseignait la grammaire, mais il mélangeait la langue avec des choses sur le pays. Je ne m'endormais jamais dans son cours.
>
> I : Tu t'endors dans le cours de français (rire) ?
>
> E : Parfois oui, car notre manuel est complété par des exercices de grammaires et notre prof ne s'appuie que sur le manuel. Même si j'ai appris le français depuis un an et demi, mais la France, pour moi, est complètement « étrangère ».

J'ai remarqué dans ce corpus, l'aspect purement linguistique du français chez cette apprenante. Elle gardait un meilleur souvenir sur son apprentissage de l'anglais langue étrangère grâce à son professeur qui ajoutait souvent des données culturelles (fêtes,

[4] I : interviewer.
[5] E : Élève.

vedettes, etc.). En plus, certains élèves manifestent leur envie d'utiliser ce qu'ils ont appris dans un projet concret et manifestent également une évaluation positive sur les aspects culturels des leçons de français

> « E : Bon, comment dire, la langue et la grammaire, la conjugaison ne m'excitent pas. Mais quand on apprend ce que les Français font, ce que les Français aiment, ce qu'ils mangent, ce que le jeune lycéen français apprend, les sites touristiques en France, et ce genre de trucs, alors, ça me plait vraiment.
>
> I : Tu préfères apprendre des choses sur le pays alors ?
>
> E : Oui, je ne sais même pas qui est l'actuel président et le premier ministre de la France et je ne connais qu'un film français « Les Choristes ». Je manque gravement de choses concrètes sur ce pays. Nous n'apprenions que la langue, la grammaire, le manuel, l'année dernière, c'est tout.
>
> I : Tu as l'occasion d'utiliser le français en dehors de la classe à Shanghai ? Tu veux l'appliquer pour faire des choses?
>
> E : très rarement, c'est triste. Déjà il n'y a pas beaucoup de Français dans mon quartier. C'est normal, on n'est pas en France. Mais au moins, j'aimerais que le prof nous donne souvent des tâches concrètes et amusantes, collectives ou individuelles, pour lesquelles nous pouvons utiliser le français. Cela est beaucoup plus intéressant que copier 2 fois la liste de mots ».

Les « tâches concrètes et amusantes », « collectives » évoquées par cette élève me font penser tout de suite à la notion de projet. « Cela est beaucoup plus intéressant que copier 2 fois la liste de mots » montre bien le potentiel ludique et motivant de la mise en place d'un projet dans le cours. Malheureusement, je ne pouvais pas faire des entretiens avec tous les élèves au début de mon stage pour des raisons de temps et mon emploi du temps surchargé. Mais cela est quand même très représentatif pour confirmer mon point de départ : associer l'approche culturelle et la pédagogie par projet dans mon cours de FLE.

Chapitre 9 - Synthèse des analyses

Après ces observations, questionnaires et entretiens, trois grandes méthodes pour étudier les faits, lors des deux premières semaines de mon stage, je me suis rendu compte que ce contexte d'enseignement/apprentissage devenait de plus en plus clair pour moi. Les résultats de ces observations et les analyses de ces données me permettent également de réfléchir aux raisons qui se cachent derrière.

L'observation de classe, l'entretien avec ma collègue, ainsi que l'analyse du manuel, et l'analyse des « traces pédagogiques » me permettent d'apercevoir plus profondément la prédominance de la méthode « grammaire-traduction » dans l'enseignement des langues sur mon lieu de stage voire à l'échelle nationale. En effet, selon mes renseignements, comme je l'ai mentionné précédemment, environ 90% des universités et lycées en Chine ayant une section de français utilisent le manuel *Le Français* - une méthode typiquement basée sur l'approche « grammaire-traduction ». Le fait que le manuel reste encore le support principal dans l'enseignement des langues en Chine implique que la grande majorité des établissements suivent la démarche de ce manuel, ce qui implique alors une prédominance dans l'enseignement/apprentissage du français à l'échelle nationale. Devant cette absence culturelle de manuel, j'ai opté soit pour de « petites modifications », soit pour une « rupture complète » avec le manuel dans ma pratique pédagogique. Je développerai ce point dans la partie « proposition didactique ».

L'absence d'approche culturelle, observée dans le manuel de FLE en Chine et dans la pratique pédagogique de ma collègue (enseignante de français) et selon son témoignage (entretien), reflète également le manque de formation sur la culture, chez les enseignants, les formateurs, et les auteurs de manuels. Dans son ouvrage, Florence Windmüller indique également cette absence de formation sur la culture chez les enseignants. L'apprentissage culturel dépasse souvent l'aspect purement linguistique de la langue et est souvent relié avec d'autres domaines, comme les sciences humaines, la sociologie, l'ethnologie, pour lesquels la plupart des enseignants et concepteurs de méthodes n'ont pas été formés. Ces derniers auront à se pencher sur l'étude de disciplines qui ne leur sont pas familières. La formation classique d'un enseignant de langue en Chine privilégie avant tout les aspects littéraires et linguistiques. Après l'entretien avec ma collègue, j'ai perçu plus clairement des lacunes qui pourraient expliquer l'absence d'approche culturelle de l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine et je me rends compte que toute activité

culturelle visée demande beaucoup d'efforts à l'enseignant dans la recherche de documents authentiques (ce qui est encore plus difficile en Chine) et particulièrement dans la mise en œuvre pédagogique des activités. On pourrait dire que des approches culturelles et la pédagogie par projet sont des approches *« non officialisées »* qui n'ont pas encore trouvé leur place dans le contexte scolaire chinois.

Après analyse des questionnaires et des entretiens avec les apprenants, je me suis rendu compte de leurs besoins culturels et de leur mécontentement envers la méthode « grammaire-traduction ». Le premier questionnaire et les entretiens du tout début du stage m'ont beaucoup inspirés et ont renforcé ma conviction méthodologique. En les analysant, je me suis rendu compte que l'apport des données culturelles et la mise en place de projets pourraient être des moyens pédagogiques de susciter la motivation des apprenants, de contextualiser leur apprentissage de la langue, de détendre l'atmosphère, et de compléter les leçons quand l'apprentissage linguistique semblait être l'unique objet. « Même si j'ai appris le français depuis un an et demi, la France, pour moi, est complètement étrangère ». Ce témoignage d'un de mes élèves pendant l'entretien indique combien il est important que le pays soit rendu réel aux yeux des apprenants, et ne reste pas un « endroit quelconque » ou « de pure fiction ». Et leur envie de « faire quelque chose avec la langue française » m'a incité à mettre en place certains projets dans mon cours de FLE. Il faudrait signaler ici qu'il y a donc un décalage certain entre la formation des enseignants de français, les orientations du manuel et les attentes des apprenants.

La prédominance de la méthode traditionnelle dans mon lieu de stage renforce ma conviction que communiquer ne signifie pas seulement comprendre et mémoriser mécaniquement les structure lexicales et grammaticales. Il est également essentiel de les utiliser dans une tâche concrète, de comprendre les systèmes de valeurs et ses interlocuteurs en se référant au contexte culturel de ces derniers. C'est aussi une des raisons pour lesquelles le *CECRL* associe la notion de « pluriculturalisme » à la notion « plurilinguisme » et introduit la notion de « compétence plurilingue et pluriculturelle ».

Cette période d'observation, d'entretiens, et de questionnaires, au début de mon stage, a consolidé mes idées d'associer l'approche culturelle et la pédagogie par projet dans ma pratique pédagogique. Ces éléments et les attentes exprimées par les apprenants fondent en quelque sorte les propositions didactiques que je développerai dans la partie suivante.

Partie 4 – Propositions didactiques

La dernière partie de ce mémoire sera consacrée à la présentation des dispositifs que j'ai mis en place lors de mon stage. La recherche de repères théoriques et l'analyse des données sur le contexte m'amènent vers des dispositifs qui s'inscrivent dans la démarche de culture-projet. La transmission de savoir culturel et la mise en place de projets sont d'abord explicitées successivement dans cette partie avant de faire un bilan des apports et perspectives de ce stage.

Chapitre 10 - Intégration de la culture francophone dans les pratiques pédagogiques et pratiques d'évaluation

La partie théorique montre que la culture est associée à la langue en didactique, et l'analyse de données présente les apprenants comme étant demandeurs d'éléments culturels. Cela renforce mon idée d'intégrer les données culturelles dans mon cours. Il faut garder à l'esprit que leur manuel repose essentiellement sur la grammaire-traduction et que leur ancien professeur s'appuie totalement sur le manuel. J'ai donc constaté une grande lacune culturelle chez mon public. La construction d'une identité intellectuelle et personnelle passant par la culture semble donc cruciale pour eux. Comme vu plus haut, le phénomène d'amotivation est très remarquable après l'entretien avec les élèves, à cause du manque d'éléments culturels et d'une centration sur l'aspect purement linguistique. La valeur ajoutée par les pratiques culturelles réside dans le fait que, en tant qu'enseignant, j'assume à travers elles, les rôles de modèle culturel, de passeur culturel, et de médiateur culturel francophone décrit dans la partie théorique (école de langue française de l'Ontario, 2009).

10.1. Alternance de « petites modifications » et « rupture complète » avec le manuel à visée culturelle

Une démarche ethnographique pour la connaissance du contexte, soit l'observation et l'analyse des données, a pris environ deux semaines, au début de mon stage, pendant lesquelles j'ai enseigné le français en m'appuyant principalement sur le manuel et en suivant la méthode de leur ancien professeur. Après ces deux semaines d'adaptation, je me suis dirigé petit à petit vers ce que j'aime pour la transmission du savoir culturel et l'organisation de mes séquences. L'emploi du temps imposé par l'institution pour le cours

de français est un module de 90 minutes divisé en 2 séances successives de 45 minutes avec 10 minutes de pause entre les séances, chaque jour.

En prenant en compte des lacunes culturelles et leurs attentes culturelles, j'ai consacré environ 30 minutes par jour (1/3 du temps total, principalement au début de chaque séquence) pour la présentation des composantes culturelles. La motivation des apprenants a été beaucoup plus stimulée grâce aux activités permettant l'acquisition non seulement d'un savoir linguistique mais aussi d'un savoir culturel, aspects complémentaires dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Le manque de composantes culturelles du manuel est flagrant et la prise de conscience des limites de celui-ci m'a amené à préparer le matériel nécessaire au bon déroulement du cours. J'ai dû rééquilibrer la progression et organiser l'apprentissage selon les besoins de mon public. Par conséquent, les dimensions culturelles présentées dans le cours ont été parfois reliées avec le thème de la leçon (le manuel) et parfois totalement séparées de celui-ci. Compléter le manuel et créer d'autres activités à visée culturelle est ainsi devenu mon principe tout au long de ce stage.

10.1.1. « Petites modifications » sur le cours

Vu que l'institution impose un manuel, je devais quand même m'appuyer sur des contenus de celui-ci, dans ma pratique pédagogique, même si je n'avais pas besoin de les enseigner d'une manière exhaustive. Les petites modifications que j'ai faites sur le cours consistaient plutôt à compléter le manuel en exploitant davantage les dimensions culturelles apparues dans les leçons. La première approche concerne ce que Windmüller appelle « approche linguistico-culturelle » que nous avons évoquée dans la partie théorique.

Culture dans les mots

J'ai mentionné que la méthode d'exploitation du vocabulaire de ma collègue consiste à faire faire des phrases aux élèves, et touche rarement l'aspect culturel. Comme explicité dans la partie théorique, la langue et les mots sont porteurs de la culture. J'ai ainsi mis l'accent sur « la culture des mots » pour le contenu lexical du manuel et je suis passé de la langue à la culture par les mots.

Dans la liste des mots de la leçon 6, se trouve le mot « copain » avec sa traduction chinoise « *huo ban* » (伙伴). Auparavant, les élèves le mémorisaient mécaniquement sans prendre en considération les notions culturelles qui se cachaient derrière. Je leur ai expliqué que le

préfixe « co- » signifie « coopération, partage », le mot copain désigne donc la personne qui partage le pain avec nous. Les élèves semblaient très intéressés par cela et m'ont tout de suite demandé pourquoi partager le pain et pas d'autres aliments. En profitant des questions et de l'intérêt des élèves, j'ai souligné importance du pain dans la culture française et dans l'alimentation quotidienne des français. Et je leur ai montré les photos de différents types de pains sur un diaporama. Les élèves étaient tout à fait excités de cette façon de s'approprier le mot. J'ai ainsi constamment intégré, malgré mes connaissances limitées, l'approche linguistico-culturelle, en recherchant davantage l'aspect culturel des mots et de la grammaire, et cette grammaire sémantique et l'analyse fonctionnelle des langues ont suscité véritablement la motivation de mon public.

Culture relative aux thèmes des leçons

Par ailleurs, les petites modifications du cours suivaient la thématique des unités. Elles dépendaient des sujets principaux des leçons et étaient exploitées dans une visée culturelle. Cela permet aux apprenants d'élargir leur savoir culturel sur la France ou même sur leur propre culture, celle de la Chine.

La leçon 8 du manuel s'intitule « La cuisine française » (voir annexe 2), mais le texte sélectionné dans le manuel est un document fabriqué et il vise surtout l'objectif grammatical (nous l'avons mentionné dans l'analyse du manuel). J'ai donc introduit Paul Bocuse, un personnage incontournable dans la cuisine française, et le Bocuse d'or, un concours mondial de la cuisine, qui ne sont pas familiers pour les apprenants de ma classe. En effet, la sélection préliminaire de la région Asie-Pacifique du Bocuse d'or a eu lieu en juin 2014 à Shanghai. Je leur ai donc montré une courte vidéo - la bande annonce de cette sélection comme document déclencheur. En tant que Shanghaïens, les élèves ont été très attirés par ce clip vidéo. J'ai profité de cet enthousiasme pour présenter brièvement Paul Bocuse et le Bocuse d'or. Nous avons vu dans la partie théorique l'importance de la langue maternelle évoquée par Windmüller dans la dimension culturelle de l'apprentissage, cette composante culturelle informationnelle concernant le Bocuse d'or est donc présente en langue chinoise pour une meilleure compréhension sur le contenu pour les débutants. Puis j'ai élargi le vocabulaire français avec « concours mondial », « Bocuse d'or », et les élèves ont pris des notes très activement (d'ordinaire, ils n'aiment pas prendre des notes sur le lexique).

De surcroit, cette leçon 7 qui s'intitule « La France » traite principalement de la géographie de la France. Pour la plupart d'entre eux, le voyage est un des leurs centres intérêts

(recueillis par le questionnaire). J'ai donc introduit, dans les séances suivantes, des sites touristiques très connus comme la Côte-Azur, la Provence, le Mont-Blanc, le Mont-Saint-Michel…, en leur montrant les photos de mes propres voyages dans ces endroits et les vidéos de promotion faites par les offices du tourisme de ces régions (activités incluses dans les 30 minutes de chaque jour). Cela les a extrêmement motivés, et en profitant de cela, j'ai complété du vocabulaire relatif à ces sites touristiques comme « lavande, plus grand sommet, plage… ». Le lexique est ainsi contextualisé dans leur intérêt culturel. L'apprentissage linguistique et la composante culturelle sont reliés de cette manière.

10.1.2. Rupture « complète » avec le manuel

Les données culturelles dépendant des thèmes des leçons semblent loin d'être suffisantes pour étancher les attentes culturelles des apprenants. Par conséquent, pendant les 30 minutes consacrées chaque jour à la culture francophone, j'ai intégré des savoirs encyclopédiques culturels ou relevant de la culture savante. Les thèmes recouvrent plusieurs domaines comme l'éducation, l'histoire, la société, l'art, la politique, les fêtes, etc. En effet, les contenus ont été sélectionnés en fonction des intérêts, des besoins, de la motivation des apprenants et aussi d'après les spécificités qui relient les cultures en présence et selon l'actualité, ainsi que de l'utilité du contenu (ces critères de choix sont proposés par Windmüller dans la partie théorique).

Culture en lien avec les centres d'intérêts des élèves

En tant qu'apprenant chinois, j'ai remarqué que les élèves s'intéressent particulièrement à des personnages d'origine chinoise en France. Cette curiosité a été souvent exprimée par les questions des élèves pendant le repos ou après le cours. Cela m'a amené à leur présenter une institution très réputée en France, celle de l'Académie française, parce que, parmi les 40 académiciens, il y en a un qui est d'origine chinoise, François Cheng. La CCTV[6] a distribué une récompense honorifique à François Cheng en 2014, car il fait partie des « dix personnages qui contribuent le plus à la transmission de la culture chinoise ». J'ai donc montré l'extrait de clip de la cérémonie de récompense dans la classe, durant laquelle les présentateurs de la CCTV ont fait une brève introduction sur ce prestigieux institut en France et également sur le parcours de François Cheng à travers une vidéo qui est vraiment bien tournée. Les élèves ont regardé très attentivement la vidéo et ils ont été saisis

[6] CCTV est chaîne de télévision nationale en Chine.

d'admiration devant cet homme extrêmement doué en langue et culture française. En profitant de leur enthousiasme, j'ai introduit les notions de « 40 immortels », « habit vert », « épée »…, comme une source culturelle et comme un apprentissage lexical et phonétique (en faisant lire après moi ces nouveaux mots), et les élèves ont bien apprécié le cours. Si on leur propose de lire la liste de mots dans le manuel, cela ne les motive pas autant.

Culture à travers les films

Concernant les personnages d'origine chinoise, j'ai également introduit, Frédéric Chau, acteur principal du film « Qu'est-ce qu'on a fait au Bon Dieu ? », le champion du box-office des films français en 2014. Et d'après la forte demande de la part de mes élèves, je leur ai montré le film en utilisant un mercredi. Dans le choix de ce film, l'objectif est, à part la présentation de Frédéric Chau, de sensibiliser les élèves à la société française actuelle, qui se situe dans le contexte de multi-culturalité et la confrontation des différentes mentalités émanant de différents groupes communautaires. Ces exploitations culturelles après le visionnage des films les ont vraiment motivés. Elles leur permettent de mieux connaître la complexité de la société française, et leurs stéréotypes sur la France ont, en quelque sorte, diminué.

Nous avons ainsi regardé 6 films pendant les 4 mois (un film toutes les 2 ou 3 semaines, souvent le mercredi) qui avaient un lien direct avec les données culturelles que j'avais présentées dans le cours pour concrétiser mon enseignement ou qui possédaient un grand « poids culturel ».

Culture sur les spécificités sociales

A part la culture savante, j'ai également intégré l'aspect sociolinguistique, dans ma pratique pédagogique. C'est une approche socioculturelle comme le propose Windmüller (2011). Ainsi, les conventions langagières spécifiques des pratiques sociales sont présentées dans le cours. En tenant compte de leur âge, j'ai constaté que l'utilisation du langage des jeunes dans la vie quotidienne était vraiment courante chez mon public. Cela m'a amené à présenter le « verlan » et le « langage de textos », qui sont fréquemment utilisés par les jeunes français. Dans le cours, je leur ai donc présenté quelques images de verlan et de langage de textos, et je leur ai fait deviner le sens (voir annexe 7). Cette activité a suscité leur enthousiasme et ils ont donné leurs réponses activement.

Culture dans les chansons

La caractéristique la plus marquante chez les jeunes adolescents en Chine est l'intérêt pour les vedettes, les chanteurs et les mondes artistiques. J'ai donc présenté, de temps en temps, les chanteurs célèbres francophones comme Jean-Jacques Goldman, Stromae, Patrick Bruel, Edith Piaf, Joyce Jonathan, Mika… en leur montrant parfois des extraits de « The Voice » français, émission très connue mondialement parce qu'en Chine il existe aussi « The Voice », parfois leurs clips vidéo de chansons en les accompagnant de textes à trous pour la composante linguistique (pour les paroles). Cela les a également amusés.

Actualités

Les données culturelles ont parfois émané de l'actualité, puisqu'au début de mon stage (mois de mars) c'était la fête de la Francophonie en Chine, avec beaucoup de reportages dans les médias et à la télévision, et même à Shanghai il y avait des activités proposées par le consulat général de France. J'ai donc saisi cette occasion pour leur expliquer ce qu'est la « francophonie », au début de mon cours, en leur racontant notamment brièvement et clairement l'origine et l'histoire de la colonisation. Cela les a intéressés car ils n'avaient aucune idée sur la francophonie auparavant.

Les contenus culturels qui n'ont aucun lien avec le manuel sont ainsi abordés dans ma pratique pédagogique. Tout au long de ce stage, j'ai progressivement introduit des thèmes comme les fêtes et les vacances, la gastronomie, les présidents, la famille, l'art, les productions culturelles, en fonction de l'intérêt de mon public et du poids culturel, en utilisant 30 minutes par jour. Je ne peux certainement pas tout exploiter dans ce mémoire. Cependant, j'aimerais bien signaler que les supports vidéo et graphiques sont majoritairement utilisés comme documents déclencheurs qui exigent, de la part de l'enseignant, un énorme travail de préparation, de recherche et d'exploitation mais qui sont très adaptables et agréables pour les apprenants. D'ailleurs, en apportant des composantes culturelles, j'ai sans cesse ajouté des éléments linguistiques en élargissant leur champ lexical sur la culture concernée. En effet, la culture devient un moteur pour la langue, parce qu'il est beaucoup plus intéressant de mémoriser des mots avec une contextualisation. D'ailleurs, pour chaque séance, j'ai soigneusement fait un diaporama bien organisé et coloré pour le contenu culturel (j'ai fait au total 60 diaporamas lors de ce stage, les élèves m'ont dit que les autres professeurs n'utilisaient que le tableau). La présentation agréable d'une leçon, la clarté du matériel et l'effet de surprise que les enseignants utilisent en classe sont propices à la motivation extrinsèque. La motivation intrinsèque (leur intérêt sur

les données culturelles) et la motivation extrinsèque sont reliées pour un bon déroulement du cours et j'ai donc assumé le rôle de passeur culturel dans mon cours.

10.2. Favorisation de la rencontre interculturelle dans le cours

L'importance de **l'approche interculturelle** dans enseignement des langues-cultures a été signalée plus haut. La connaissance de la culture savante et de la culture générale est importante, mais la compétence interculturelle constitue l'objectif ultime de l'apprentissage. De la même manière que Windmüller propose des activités biculturelles par la participation de personnes francophones dans le groupe-classe à visée de compétence interculturelle, j'ai organisé deux types de rencontres interculturelles pour mon public : une classe ouverte à laquelle a assisté la délégation française et la conférence de mon amie française pour mes apprenants.

Il est important de garder à l'esprit les caractéristiques des contextes hétéroglottes signalées par Jean-Claude Beacco (2000). En contexte non francophone, les apprenants chinois n'ont pas suffisamment d'occasions de rencontrer des locuteurs natifs. Cela empêche, en quelque sorte, une meilleure conscience interculturelle de leur part. Leurs avis sur la France et les Français sont, dans plupart de cas, imaginaires et stéréotypés. J'ai constaté une sorte d'**ethnocentrisme** conscient ou inconscient et une véritable envie d'échanger avec les locuteurs natifs de la part des apprenants lors de mon stage. Prenant cela en compte, j'ai profité de la visite d'une délégation française dans notre école et de mes relations personnelles (invitation de mon amie) pour favoriser l'échange interculturel dans mon cours. Trois objectifs ont été principalement visés pour ces rencontres interculturelles : savoir culturel, comportement non-verbaux des locuteurs natifs, décentration et diminution de l'ethnocentrisme de la part des apprenants.

La culture générale pouvait se développer en profitant de la présence de locuteurs francophones dans la classe. Les apprenants pouvaient recevoir plus d'informations sur la culture française à travers les explications des locuteurs natifs grâce auxquelles ils pouvaient très bien comparer et échanger avec eux ce qu'ils avaient appris dans mon cours sur la culture. Ensuite, avant la deuxième rencontre interculturelle, j'ai conseillé à mes élèves de bien observer les comportements non-verbaux des invités. Parce que les gestes, les regards, les mimiques sont souvent très différents d'une culture à l'autre et l'étude de kinésie est un grand morceau culturel. Cette prise en considération de comportements non-verbaux dans l'enseignement d'une langue-culture permet de conduire les apprenants à

relativiser leur regard et à s'interroger sur ce qui peut paraître naturel ou non à première vue. Un même geste peut avoir une signification différente suivant la culture de référence et cette « homonymie interculturelle » (Windmüller, 2011, p.22) est souvent très remarquable. Un échange complet est constitué du message linguistique associé à des éléments non-verbaux. Enfin, je visais à relativiser le regard de mes apprenants, à remettre en cause leur vision stéréotypée sur la culture étrangère en présence de locuteurs de langue-cible. L'élimination totale des stéréotypes n'est pas possible, mais j'ai visé à leur faire développer une conscience de décentration minimale à travers ces rencontres interculturelles.

10.2.1. La classe ouverte pour la délégation française

La classe ouverte pour la délégation française s'est déroulée au mois d'avril. La délégation se composait de 11 élèves et professeurs français. C'est une délégation ruthénoise, forte de cinq élèves qui apprennent le chinois au lycée Foch (de Toulouse), du proviseur adjoint, d'un professeur, et d'un élu de l'agglomération chargé du tourisme et de la culture, et d'une journaliste. Cette visite officielle est le résultat du partenariat instauré par le lycée Foch en avril 2013 avec mon lieu de stage, l'école des Langues étrangères d'industrie et de commerce à Shanghai. Au début, à cause de l'emploi du temps très chargé, il n'y avait pas la classe ouverte dans la programmation élaborée par l'école pour la délégation. C'est moi qui ai demandé à l'échelon supérieur de l'institution de l'organiser puisque c'est une bonne occasion de rencontre interculturelle pour les apprenants et le directeur l'a accepté avec plaisir.

Ce cours ouvert s'est passé un lundi matin. La délégation a assisté à une lecture matinale et une séance de 45 minutes. En tenant compte de la lecture matinale, j'ai débuté mon cours de français par un virelangue « Tas de riz, tas de rats. Tas de riz tentant, tas de rats tentés… ». Les élèves de lycée Foch ont répété ces phrases le plus vite possible ce qui a vraiment motivé mes élèves. Ensuite, la séance s'est déroulée principalement autour de l'interaction entre la délégation française et les apprenants. Dans la préparation de ce cours, j'avais intégré de nombreuses questions sur mon diaporama, ce qui avait facilité les échanges entre les deux groupes. Et le contenu des échanges que j'ai préparés s'appuyait plutôt sur la culture quotidienne des lycéens français et aussi sur les stéréotypes et préjugés. À titre d'exemple j'ai écrit dans la diapositive « pour les Chinois, la France (les

Français) c'est… » « Pour les Français, la Chine (les Chinois) c'est… ». Et les réponses de la part de la délégation étaient très culturellement marquées et stéréotypées (les Chinois sont travailleurs, gentils, ils mangent du chien…), de façon similaire, les réponses de mes apprenants relèvent aussi d'images fixées des Chinois sur la France (la France est un pays extrêmement romantique, les Français aiment pas parler anglais…). En échangeant, la délégation explique à des apprenants que les Français ne sont pas si romantiques que ça, et le proviseur adjoint a dit (en rigolant) qu'il n'a même pas offert une fleur à sa femme. Ces échanges interculturels permettent aux apprenants, de mieux comprendre la réalité des Français et de relativiser le regard fixé sur les Français.

Mon cours a été très interactif surtout en présence des Français, ce n'est pas tous les jours que les correspondants sont à Shanghai. C'est par le langage de SMS que j'ai poursuivi mon cours (je les avais renseignés sur le langage de texto avant l'arrivée de la délégation dans les 30 minutes consacrées à culture, donc cela permet à mon public d'échanger avec les lycéens français). De jeunes adolescents comme mes élèves, les lycéens de Foch, très forts en la matière, ont été aussi motivés pour faire partager leur goût des textos. Les échanges ont virés ensuite à la culture générale, aux sports, aux loisirs, aux chanteurs (j'avais introduit souvent, comme données culturelles, les célèbres chanteurs francophones dans les cours précédents, cela a donc facilité les échanges) et le cours s'est terminé lorsque tous les élèves reprennent en chœur la célèbre chanson de Joe Dassin : « Aux Champs-Élysées, au soleil, sous la pluie… ». Durant toute la séance, j'ai assumé principalement le rôle de l'animateur pour faciliter et faire progresser les échanges.

La délégation est partie après la première séance, et, pour la deuxième séance, nous avons fait un bilan. Les apprenants m'ont signalé la manière de croiser les bras, de hocher la tête… caractéristiques des comportements non-verbaux de la délégation qui les avaient surpris. En plus, ils ont appris, à travers l'échange, que les jeunes lycéens français sont comme eux, ils aiment bien également les jeux-vidéo, suivre les chanteurs, etc. En effet, cela a relativisé leur regard sur leurs pairs français (ils m'avaient demandé avant si les jeunes français sont tous très sérieux pour leurs études…). Les connaissances culturelles qu'ils ont acquises dans mon cours montrent leur utilité lorsqu'ils échangent avec la délégation, parce que la délégation a parlé de plusieurs aspects culturels que je leur avais déjà présentés (langage de texto, chanteurs…) avant son arrivée. Cela les a motivés davantage pour la suite de la transmission culturelle dans mon cours puisqu'ils ont su que les contenus culturels que je leur présente leur permettent d'avoir les sujets communs et de développer une conversation avec de jeunes Français.

Le cours était un grand succès et celui-ci a même été rapporté dans le journal local de Rodez en France, dans lequel, la journaliste a utilisé un adjectif pour mes apprenants, celui de « ***classe enthousiaste »*** (voir annexe 8). Les élèves ont été vraiment motivés sur ce cours et pour cette rencontre avec les locuteurs natifs, ce qui illustre bien l'utilité de l'approche interculturelle dans l'enseignement de langue-culture.

10.2.2. La conférence sur la culture française

En prenant en compte le retour positif sur mon cours démonstratif de la part des apprenants, de la délégation et de l'institution, j'ai organisé, le mois suivant (mois de mai), un autre type de rencontre interculturelle : une conférence sur la culture française donnée par mon amie française qui fait ses études universitaires en Chine depuis 3 ans. L'idée d'inviter un locuteur natif pour une conférence a obtenu le grand soutien de l'institution. J'ai annoncé ce projet de conférence un mois avant à mon amie. Pendant l'échange, je lui ai précisé que le contenu de la conférence devrait se pencher sur la culture française puisque ce sont les données culturelles que j'ai intégrées tout au long de mon cours. Cependant, j'ai laissé une grande liberté à la conférencière sur les choix de sujet et sur son organisation.

La conférence s'est déroulée dans mon cours du vendredi. La conférencière a donné un titre pour son discours « La France et les Français » et réalisé un très beau diaporama pour la clarté du contenu. En prenant en compte le niveau de français de mon public, elle a fait une alternance entre le chinois et le français (elle parle assez bien le chinois) et j'ai assumé un rôle d'interprète en cas de problème bloquant.

Le discours débute par le « cliché – la France vue de l'étranger », elle a utilisé plusieurs citations des personnages étrangers concernant leur stéréotype sur la France[7]. Ces citations humoristiques mais stéréotypées ont vraiment attiré l'attention de mon public. La conférencière a donné sa propre opinion, en tant que française, sur ces citations qui permettent aux apprenants de développer une conscience de décentration. Ensuite, le discours a été orienté vers le fameux préjugé, la France « Romantique », qui lui a permis de faire une brève mais claire présentation sur le mouvement « romantisme » en illustrant les tableaux « la liberté guidant le peuple », « l'Abbaye dans la forêt ». Attirés par ces

[7] A titre d'exemple, « La nation française serait plus sage si elle avait moins d'esprit » (Giovanni Casanova, écrivain italien), « Si les autres parties du monde ont des singes, l'Europe a les Français. Cela compense » (Arthur Schopenhauer, philosophe allemand), « Ne mettez jamais en doute le courage des Français, ce sont eux qui ont découvert que les escargots étaient comestibles » (Doug Larson, sportif anglais).

magnifiques images, les élèves ont écouté très attentivement.

Ensuite, la gastronomie française, à travers des exemples comme « les cuisses de grenouilles, les escargots de Bourgogne, le foie gras », a été présentée et elle a maintenu l'interaction avec les apprenants en interrogeant sans cesse leur point de vue. Le parfum et l'art de vivre français ont succédé à la gastronomie avant la présentation du verlan et du langage de texto. Certains contenus culturels (comme la gastronomie et le verlan, dont j'avais déjà parlé dans mon cours) ont eu un favorable écho avec mon enseignement et les élèves ont ressenti un véritable sentiment d'accomplissement (ils ont compris, une nouvelle fois, l'utilité de données culturelles que j'avais abordées dans le cours). Le discours s'est terminé par quelques expressions idiomatiques comme « C'est Pierrette et le pot au lait » (vient de *La Laitière et le Pot au lait*, de La Fontaine) « il y a anguille sous roches »…. qui ont bien motivé mes élèves. Enfin, elle a laissé un peu de temps pour les questions durant lesquelles mes élèves ont posé plusieurs questions qui leur semblaient très importantes ou intéressantes concernant la vie quotidienne des Français, etc. Avant la fin de cours, la conférencière a sorti sa guitare et interprété deux chansons françaises et nous avons chanté ensemble une chanson chinoise « l'étoile la plus brillante » (qui est devenu la chanson de la classe mais en version française que j'ai enregistrée à la fin du stage) dans une ambiance conviviale.

La conférence était également un grand succès. La satisfaction chez les apprenants s'est exprimée par l'écoute attentive et les questions variées. À travers cette conférence, ils ont appris des savoirs supplémentaires sur la culture générale française. En effet, le discours de mon amie sur la culture a couvert tous les aspects de la culture, encyclopédique, sociologique, anthropologique. La culture cultivée (romantisme, tableau) et culture quotidienne étaient toutes incluses dans sa présentation. Le fait d'utiliser le chinois-langue maternelle de l'apprenant a beaucoup contribué à un meilleur déroulement de son discours, et cela renforce, une nouvelle fois, l'utilisation de la langue maternelle des apprenants dans la transmission de la culture. En plus, face à cette locutrice native, les apprenants ont relativisé à nouveau leurs regards sur les Français et sur la culture française. En visant cet objectif de décentration, j'ai assumé, en quelque sorte, le rôle de médiateur culturel.

Deux rencontres interculturelles ont ainsi eu lieu pendant mon stage. Ce sont des bonnes occasions et de bons souvenirs pour mes élèves qui se situent dans un contexte hétéroglotte. À travers ces rencontres, les images des Français se sont concrétisées, plus ou moins, dans leurs esprits et la conscience de décentration est évidente. En effet, la relativisation du regard vers l'autre, la diminution de l'ethnocentrisme témoignent

également d'une connaissance sur eux-mêmes, sur leur propre culture comme le dit Geneviève Zarate « Dans la confrontation avec l'autre, c'est une définition de soi qui se construit » (cité par Chaves, Favier & Pélissier, 2013, p.19).On se connaît, on se construit par le contact, l'échange avec l'autre. Entre les rives du même et de l'autre, l'homme est un pont.

10.3. Culture dans l'évaluation

Les 30 minutes par jour consacrées aux éléments culturels ont duré jusqu'à la fin de mon stage. Étant donné que l'aspect culturel a constitué une grande partie de ma pratique pédagogique, j'ai intégré également cet aspect dans la pratique d'évaluation. Les pratiques d'évaluation servent essentiellement à déterminer où en est l'élève à tout moment de manière à pouvoir lui apporter le soutien dont il ou elle a besoin pour poursuivre son apprentissage. Le résultat montre que le phénomène de l'amotivation a disparu progressivement depuis que j'ai intégré la culture dans ma pratique pédagogique. Le cours est devenu de plus en plus dynamique et l'atmosphère de la classe beaucoup plus agréable puisque cette dimension culturelle permet d'aborder beaucoup de thèmes qui favorisent les échanges. C'est un enseignement beaucoup plus actif et participatif. Ce sont vraiment leur motivation intrinsèque et motivation positive qui les amènent à participer dans la classe. Cependant, j'ai également tenté de susciter leur motivation extrinsèque en élaborant un contrat-didactique au sein de classe : chaque vendredi matin, nous faisions une dictée, mais il faut qu'ils traduisent les phrases et les expressions qui étaient dictées (version ou thème). Ceux-ci contiennent le lexique et les phrases de manuel ainsi que les mots de vocabulaire concernant les données culturelles que j'avais abordées dans la semaine et cela les obligeait à réviser ce qu'ils avaient appris sur la culture après le cours.

Pour la notation de la dictée, j'ai appliqué celle du système scolaire français (20 points au total, ce qui est nouveau et étrange pour les apprenants chinois) pour qu'ils soient familiarisés sur cela en tant qu'apprenant de français langue étrangère. Je leur ai expliqué les différentes mentions qui existent en français (passable, assez bien, bien, très bien, excellent et ajourné). Et ceux qui a obtenu plus de cinq « excellent » à la dictée pendant le semestre peuvent avoir un bonus dans l'évaluation finale et également recevoir un cadeau. En appliquant cela, je tendais à créer une atmosphère française, au moins dans mon cours, ce qui illustre plus ou moins mon rôle de modèle culturel. Ce contrat, malgré son aspect

contraignant, a plu aux élèves puisque les contenus sont intéressants pour eux. Au lieu de mémoriser le texte par cœur dans le bureau devant le professeur ou de copier du vocabulaire (stratégies de l'ancien professeur, qui ne motivait pas les élèves), ces activité ont montré leur efficacité et renforcé les connaissances culturelles de mon public.

Pour le contrôle continu et le contrôle final imposé par l'institution, je ne pouvais pas appliquer le système de notation en France puisque c'est la règle générale de l'école pour tous les enseignants. Le système de notation en Chine est sur 100. Mais pour le contenu de contrôle, j'ai fait un changement important. Il est important de garder à l'esprit que, leur ancienne copie d'examen s'appuie totalement sur le manuel, la grammaire et la traduction. Et dans ma pratique d'évaluation, à part le contenu du manuel, la composante culturelle a compté pour environ 35% de la note finale (une proportion assez élevée) et ce changement a reçu la ratification des collègues de mon lieu de stage. J'ai ainsi modifié radicalement leur « tradition » d'évaluation.

En effet, l'évaluation par le contrôle ou la dictée n'est pour moi qu'un moyen de vérifier les acquisitions des apprenants. Ce qui importe vraiment, c'est le processus d'apprentissage, leur intérêt pour le cours, leur implication et leur engagement dans leur apprentissage.

En se basant sur ce qui a été vu précédemment, il est possible de faire un tableau récapitulatif sur ma manière d'enseigner la culture dans ma pratique pédagogique :

Critère de choix	Intérêt des élèves, actualité… Thématique relative à la leçon Spécificité des cultures en présence (ancienne concession française à Shanghai…)
Type de document	Valorisation de supports vidéo et iconographiques (motiver davantage les élèves)
Langues utilisées	Alternance de français et chinois. Parfois appui essentiellement sur la langue chinoise pour faciliter leur compréhension

Contenu	Association de *culture savante et culture quotidienne et anthropologique* (Société, histoire, géographie, mode de vie, art…)
Modalité de travail	Préconisation de travail en groupe Interaction entre les membres de la classe et entre professeur-élèves (car les éléments culturels abordés suscitent souvent des discussions)
Temps consacrée	Environ 30 minutes par jour
Objectif	Connaissances de culture générale française Sensibilisation à une conscience interculturelle (rencontres interculturelles…) Compétence à communiquer langagièrement (culture dans les mots ; élargissement du vocabulaire en profitant les données culturelles abordées…).
Approches méthodologiques	Approche linguistico-culturelle Approche interculturelle Approche socio-culturelle

Tableau récapitulatif sur l'enseignement de la culture lors du stage

Chapitre 11 - Mise en place de projets dans les pratiques pédagogiques

Les objectifs d'un projet et son potentiel de motivation des apprenants ont été étudiés et une comparaison entre la pédagogie de projet et la culture d'apprentissage chinoise a été faite en s'appuyant sur leurs principales caractéristiques dans la partie précédente. Ces différences existant entre les deux approches m'ont conduit à réfléchir à la mise en place de projets dans ma pratique pédagogique. Par conséquent, lors de mon stage, j'ai pris l'initiative de démarrer plusieurs projets en profitant de la programmation culturelle de Shanghai, de la richesse culturelle de la région, et de l'intérêt et du besoin de mon public. De plus, ces projets ont éveillé un grand intérêt de la part des apprenants.

11.1. Programmation d'un projet culturel de l'OIF à Shanghai

Une partie du projet que j'ai réalisé avec les élèves a émergé grâce aux programmations culturelles animées par le consulat général dans le cadre de la fête de la francophonie. En 2015, la fête de la francophonie célébrait sa 20e édition en Chine. Du cinéma à la littérature, de la mode à la gastronomie, sans oublier le théâtre, les arts visuels et le sport, les ambassades des États et gouvernements membres de l'OIF [8] ont proposé une programmation exceptionnelle. Shanghai, en tant que ville cosmopolite et capitale économique de Chine, est devenue le centre des activités culturelles dans ce cadre. Cet avantage m'a donné une bonne d'opportunité de réaliser un projet dans ma pratique pédagogique.

Le Service de coopération et d'action culturelle, l'Institut français de Chine du consulat général de France à Shanghai, en partenariat avec l'Alliance française de Shanghai et l'Arbre du voyageur (l'Arbre du voyageur est une librairie qui vend uniquement des livres français édités en France), à Shanghai, ont organisé un concours d'écriture créative et un concours de bande dessinée à l'attention de jeunes élèves de notre école autour de dix mots. En effet, chaque année, une thématique destinée à transmettre un message sur la langue française et 10 mots l'illustrant sont choisis par les différents partenaires

[8] OIF : l'Organisation internationale de la francophonie.

francophones et l'OIF. Ceux de 2015, sont amalgame, bravo, cibler, grigris, inuit, kermesse, kitsch, sérendipité, wiki, zénitude.

11.1.1. Concours d'écriture

Lorsque j'ai reçu cette invitation de collaboration du consulat général de France à Shanghai pour ces deux concours, j'ai accepté avec plaisir. C'était une bonne occasion de faire une activité dans une perspective de projet dans la mesure où ces concours exigent une production finale. Les participants au concours d'écriture sont invités à rédiger un texte à partir d'au moins 5 des 10 mots de la francophonie, ceux du concours de BD à illustrer l'un de ces 10 mots en racontant une histoire sur une planche de 8 vignettes. Les meilleurs textes seront choisis à partir de critères précis et la BD illustrant le mieux le mot choisi sera récompensée.

Le projet de concours d'écriture et de BD a débuté par le choix des participants dans la classe. En effet, le fait de les mettre en lien avec le consulat général de France à Shanghai et les éventuelles récompenses les ont motivés énormément car ils ont, autrement, peu de chance d'aller au consulat général (motivation extrinsèque). En plus, la forme de ces concours était intéressante pour eux, parce que ces écrits et ces dessins étaient des activités qui donnent du sens à leur travail (motivation intrinsèque). Ce ne sont pas de simples exercices structuraux sans contextualisation comme ils l'ont souvent fait dans leur apprentissage. Pour sa part, le consulat général demande 10 participants pour chaque concours. 15 élèves (parmi lesquels 5 ont participé aux deux) ont levé la main spontanément (presque la moitié des élèves) pour exprimer leur désir de s'engager dans ces deux concours.

Dans l'agenda du consulat général de France, la date du concours d'écriture était placée mi-mars et celle du concours de BD est programmée à la fin du même mois. Cela implique environ 2 semaines de préparation pour chaque concours. En prenant en compte cette programmation, nous avons défini un calendrier d'exécution (Reinhardt, 2009). En négociant avec les participants, nous avons décidé d'utiliser 45 minutes, chaque jour à midi, dans une salle libre (ils ont une pause de 1h30 avant le cours de l'après-midi). La phase de préparation pour ce projet a débuté par l'éclaircissement de ces dix mots : de leurs

origines à leurs significations, de leur prononciation à leur écriture. Cela a duré 3 séances durant lesquelles j'ai rassemblé les 15 participants pour que je n'aie pas besoin de réexpliquer aux participants du deuxième concours dans la seconde moitié du mois.

Ces dix mots sont des mots venus d'ailleurs, j'ai donc adopté principalement l'approche linguistico-culturelle proposée par Windmüller (2011). On peut admettre que les emprunts et les néologismes constituent des traces de certains faits de société, actuels ou passés. Les emprunts lexicaux aux langues étrangères, voisines ou éloignées, sont des indices de relations interculturelles, à rapporter aux conditions politiques et/ou aux dominations culturelles qui les ont rendus possibles. Les dix mots sélectionnés par l'OIF en 2015 sont des exemples parfaits pour l'exploitation de cette dimension culturelle et historique. Le vocabulaire est ainsi devenu un accès à la culture. Cette manière d'exploiter les mots a vraiment motivé les participants parce que celle-ci est totalement contraire à leur apprentissage précédent (mémorisation par cœur). En profitant de leur intérêt, j'ai mis en évidence le fait que la richesse des échanges interculturels, qui donnent à la langue française une grande partie de ses accents et de ses couleurs, et la capacité du français à se ressourcer sont sans nul doute des signes de sa vitalité et une garantie pour son avenir. Cela a permis aux participants de comprendre plus profondément l'objectif du concours et les a également encouragés pour la suite de celui-ci.

La phase suivante est la phase d'élaboration. Celle-ci a débuté par la mise en commun des consignes élaborées par le consulat général pour le concours d'écriture :

> « On distribue deux indices par groupes de deux élèves, avec les indices les élèves retrouvent le mot correspondant soit à l'Arbre du voyageur, soit à la bibliothèque de l'AF, ensuite chaque élève écrit un court texte avec 5 des 10 mots et dans une limite de 30 mn. Chaque élève lit son texte à voix haute ».

J'ai ainsi expliqué la signification des indices (voir annexe 9) en interrogeant le point de vue des apprenants. Les indices élaborés par le consulat sont étroitement liés à des livres de littérature de jeunesse dans lesquels les mots sont insérés. J'ai mis l'accent sur cet aspect ludique et les élèves ont également été très motivés. Ensuite, c'est la phase de construction de leurs histoires à partir de ces dix mots. Dans ce processus, j'ai privilégié le partage et les communications entre les apprenants d'abord en trinômes, et ensuite collectivement (travail de groupe) pour que chacun puisse se manifester et s'inspirer de l'autre. La construction de l'histoire a également pris 3 séances, et ce partage et cette communication ont révélé une atmosphère très dynamique. Une fois leur histoire déterminée, je leur ai fait rédiger leur texte, la phase la plus difficile pour eux. Dans ce cas, j'ai joué le rôle de

référent pour tout rôle de guide méthodologique, de facilitateur et de médiateur. J'ai constaté un total engagement de la part des apprenants dans leur rédaction car les activités étaient motivantes. Dans la dernière période, je leur ai fait lire leur texte devant le groupe de classe (et non pas à midi) au début de mon cours, cela les a excités, puisqu'ils ont eu l'occasion de montrer leur « chef-d'œuvre » devant leurs camarades.

Le jour du concours a été un grand succès grâce à notre préparation. Les élèves ont cherché activement, en binômes, les mots avec l'aide de personnels du consulat général. Nous les avions également entraînés pour la rédaction de textes et la lecture, donc ils ont été assez à l'aise. Dans la phase d'évaluation, les responsables du consulat général et ceux de l'Arbre du voyageur sont les membres du jury. Les critères d'évaluation élaborés par les organisateurs (voir annexe 10) sont divisés en deux parties : production écrite et lecture à haute voix. Un de mes élèves, Li Yuan Tao, a obtenu 18/20 et obtenu le prix du grand gagnant (voir annexe 11, les productions des élèves). Les autres participants ont également été récompensés pour leur participation et la qualité de leur travail.

11.1.2. Concours de bande dessinée

Après le succès du concours d'écriture, nous nous sommes consacrés à la préparation du concours de BD. Les dix participants sont de vrais amoureux des dessins, le concours de bande dessinée les a donc énormément excités (motivation intrinsèque). Nous avons défini, un calendrier similaire à celui du concours d'écriture (45 minutes chaque midi). Une exposition publique faisait partie des conditions du concours, cela a motivé davantage les élèves (motivation extrinsèque). J'ai découpé ce projet en plusieurs phases (*cf.* partie théorique) en négociant avec les participants. Les élèves ont tout d'abord découvert les supports privilégiés de la bande dessinée : album, saga, one-shot, strip… Pour constituer une culture commune au groupe, peu à peu spécialisée en BD, j'ai emprunté des BD à la bibliothèque de Shanghai pour les mettre à disposition pendant la séance de midi. Cela leur a permis de découvrir la multiplicité des genres (policier, reportage, science-fiction…) qui pourraient être inspirants dans la construction de leur histoire.

Après environ deux séances de phase de découverte, nous sommes passés dans la phase de spécialisation du domaine de la BD. Trois séances ont été consacrées à l'analyse des codes de ce 9^{e} art, séances pendant lesquelles j'ai fourni aux participants des outils pour mieux lire les œuvres et pour mieux élaborer leurs futures planches. En tenant compte de leur niveau, nous nous sommes davantage centrés sur la forme de ces œuvres. Cette observation

a mieux sensibilisé les apprenants à la BD. Les caractéristiques des BD, la transcription des codes verbaux et des bruits : bulles, étiquettes, cartouches, onomatopées, symboles, récitatifs, graffitis se sont progressivement clarifiés dans leur tête. L'observation et la communication entre les élèves a également clarifié le langage de l'image, le rythme du récit, le découpage et l'enchaînement des plans en fonction du rapport texte-image et du principe d'organisation de la planche de BD. En tant qu'amateurs de BD, ils ont été très motivés pour cette observation et cette découverte de BD. En profitant de leur enthousiasme, je leur ai fait une brève introduction de certains maîtres de la bande dessinée francophone comme Goscinny et Bilal, et cela les a également intéressés. Le décodage des caractéristiques s'est poursuivi par l'analyse des consignes et la phase de l'élaboration : phase créative de l'écriture du synopsis à la mise en couleurs. La consigne élaborée par les organisateurs est relativement simple :

> « Les élèves participants ont dessiné leurs planches de BD (illustration d'un mot de son choix, parmi la liste des 10 mots, en racontant une histoire sur une planche de **8 vignettes**) et les BD sont affichées à l'école »

Nous avons bien examiné le format de planche que le consulat avait conçu avant d'élaborer leur histoire et leurs dessins. Leur production de texte s'est réalisée environ pendant trois séances (à midi) durant lesquelles je me suis assuré que les participants disposaient bien de tous les outils communicatifs pour mener à bien leurs activités et je suis resté disponible pour toute demande d'étayage. A cause du manque du temps, le dessin et la mise en couleur ont principalement reposé sur leur temps personnel, mais ils l'ont accepté avec plaisir.

La phase d'évaluation et la phase de communication de ce projet ont été réalisées en présence de membres du jury. Les membres du jury (de l'Arbre du voyageur, de l'Alliance française de Shanghai et du consulat, tous des locuteurs natifs, sont venus dans notre école pour sélectionner la meilleure BD à partir d'une fiche de critères (voir annexe10). Les critères mettent l'accent sur le respect des caractéristiques des BD, l'originalité des dessins et l'histoire, ainsi que la qualité du français. Les membres du jury, en regardant les dix BD exposées à l'école, ont été tellement étonnés des talents de dessinateurs (voir annexe 12, BD des élèves) des participants qu'ils les ont encouragés à raconter leur histoire et leurs sources d'inspiration (phase de communication). Une participante (celle qui a dessiné un bouddha) a gagné le concours en obtenant l8 points, et les autres participants ont également obtenu des cadeaux de la part du consulat.

Cette expérience d'écriture créative et de création de BD autour de « Dis-moi dix mots » me semble emblématique de la pédagogie de projet culturel en contexte hétéroglotte. Elle a extrêmement motivé mes apprenants. Echanges des savoirs culturels, linguistiques et pragmatiques, pratique collaborative, démarche autoréflexive…, sont autant de compétences fondées sur des tâches complexes, articulées chez les participants. Ils ont développé une compétence culturelle, des formes d'écriture créatives et pour la BD, ce qui a favorisé davantage leur apprentissage linguistique (choix des mots, recherche de mots dans le dictionnaire, sollicitation d'un enseignant pour certaines reformulations et points de grammaire pour la production…) dans une atmosphère motivante et conviviale. A travers ces concours, nous avons atteint plusieurs objectifs de la pédagogie de projet élaborée par Perrenoud (2002). Si on regarde leurs productions (voir annexe 12), on voit qu'elles ne sont pas parfaites sur le plan linguistique. Cependant, sachant qu'ils sont de vrais débutants (niveau fin A1) de FLE et qu'ils ont réalisé des productions d'un tel niveau, ils méritent vraiment d'être félicités.

11.2. Valorisation du patrimoine culturel de la région

Dans la présentation de contexte de stage, il est nécessaire de se rappeler que Shanghai est l'une des plus grandes villes cosmopolites chinoises et que son histoire met en évidence l'omniprésence des traces occidentales. L'émergence de la ville comme centre financier de l'Asie-Pacifique, au XIX^{e} siècle et au XX^{e} siècle, s'est faite dans la douleur, avec l'occupation étrangère de la ville pendant plusieurs décennies. Par rapport aux autres villes de Chine, on trouve davantage d'anciennes concessions des pays occidentaux à Shanghai. La **concession française de Shanghai** est un territoire chinois qui fut sous administration française de 1849 à 1946 dans la ville de Shanghai. Le territoire recouvre les quartiers actuels de Xuhui (anciennement *Zi-Ka-Wei*) et Luwan. Ce lieu résidentiel préservé est un point d'attraction des touristes de la ville.

En prenant en compte ce patrimoine culturel étroitement lié à la France, j'ai eu l'idée d'associer mon projet à celui-ci. C'est l'arrivée de la délégation française qui m'a poussé à concrétiser cette idée. Le consulat général de France à Shanghai a exprimé son envie d'une nouvelle collaboration (après le concours de BD) avec notre école quand il a appris l'arrivée de la délégation. Pendant la discussion avec la conseillère pédagogique du

consulat, j'ai donc proposé mon idée de faire un rallye pour la découverte de l'ancienne concession française, parce que c'était une bonne occasion pour la délégation ainsi que pour mes élèves d'approfondir leur connaissance de ce patrimoine culturel. Cette proposition a obtenu le consentement total du consulat.

En effet, l'idée de faire un rallye est inspirée par la définition de Perrenoud (2002) sur la pédagogie de projet dans laquelle il mentionne le rallye. La proposition de rallye vient également de mon stage d'observation au CUEF de Grenoble (où les élèves ont fait la découverte de Grenoble grâce à un rallye) quand j'étais en M1 FLE. Dès que nous sommes arrivés à un consensus avec le consulat, nous (avec la conseillère pédagogique du consulat) avons consacré pour l'élaboration d'une petite brochure (voir annexe 13) qui contenait les missions à accomplir pour les participants. En tenant en compte des deux types d'interlocuteurs, la brochure était rédigée en deux langues, français et chinois, pour la facilité et l'efficacité des tâches. Et puisque le nombre de participants de la délégation était de 10, nous avons choisi 10 élèves de ma classe (principalement, ceux qui n'avaient pas participé au projet de mars « Dis-moi dix mots », pour équilibrer), parce que cela favorisait le travail en binômes constitués d'un natif et d'un non natif.

Nous avons consacré un vendredi après-midi (4 heures au total) à ce rallye. Les participants ont constitué 10 groupes de 2 personnes (l'une native et l'autre non native) pour l'échange interculturel et la connaissance mutuelle. La brochure s'intitule « à la découverte de l'ancienne concession française » et se compose de huit missions en huit pages. Les missions recouvrent les domaines culturels (caractéristiques du jardin à la française, des personnages, des types d'architectures…) et les domaines langagiers (questions sur *un chien assis*, texte à trous sur Linong). Pour accomplir ces tâches, les participants devaient obligatoirement se promener, en suivant la brochure, dans le quartier de l'ancienne concession française. Il fallait observer minutieusement l'architecture ou les environs pour avoir la réponse de certaines missions (par exemple, la question 2 de la mission quatre, voir annexe 13). Cette modalité de travail a suscité la motivation de tous les participants et ils ont accompli leur tâche dans une très bonne ambiance.

Ce projet de rallye me semble emblématique de la perspective actionnelle. L'utilisation du téléphone portable des élèves (avec l'accès à Internet), de l'appareil photo, du stylo et de la feuille de route est indispensable pour accomplir les missions. Dans ce cas, comme Puren le relève (2009), les élèves sont des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches, qui ne

sont pas seulement langagières, dans des circonstances et un environnement donnés. Le rallye à visée de découverte a grandement motivé les participants parce que c'était un parcours ludique et instructif mettant en jeu des activités langagières et culturelles dans des situations authentiques de communication. C'était une « classe hors les murs », qui a permis, de manière optimale, le développement et l'élargissement du spectre des compétences de l'apprenant. Ce rallye a créé ainsi une fluidité entre l'apprentissage et la réalité, entre la classe et l'extérieur, et a instauré une continuité entre patrimoine culturel et apprentissage, dans laquelle les élèves peuvent évoluer comme acteurs sociaux. J'ai constaté l'implication et l'engagement total de mes élèves toute l'après-midi. En accord avec le deuxième objectif évoqué par Perrenoud (2002) dans la pédagogie de projet, ce rallye leur a donné à voir des pratiques sociales qui accroissent le sens des savoirs et des apprentissages scolaires. En tant que public imprégné depuis longtemps par la méthode traditionnelle, cette méthode d'enseignement dans une démarche de projet a vraiment suscité leur motivation.

11.3. Le projet de la classe

La durée de ce stage était de 4 mois (un semestre, assez court selon moi), et mon public allait bientôt terminer sa scolarité au lycée. En prenant cela en compte, l'idée de faire un projet collaboratif, pour la fédération de la classe et pour le souvenir de mon stage, a émergé après la première moitié du semestre. J'ai constaté, à travers l'intégration des éléments culturels dans mon cours, que des chansons populaires, chinoises ou françaises, sont souvent très attractives pour ces jeunes adolescents. J'ai donc décidé d'enregistrer une chanson et de faire un clip vidéo pour la chanson, en présence de tous les élèves.

Comme évoqué précédemment, une bonne idée de projet relève d'un compromis entre l'intérêt des apprenants, des enseignants, et le curriculum. L'idée doit être motivante pour les apprenants, mais le projet doit également être rattaché au curriculum (Marham, 2003). Face à un groupe d'apprenants de FLE, j'ai décidé d'enregistrer la chanson en langue française pour que cela soit cohérent avec le curriculum. A ma grande surprise, tous les élèves ont accepté cette idée d'enregistrer une chanson de classe.

Le projet a débuté par le choix de la chanson. En tant que jeunes adolescents, les élèves aiment bien suivre les émissions de télé-réalité. En 2014 et 2015, plusieurs émissions

chinoises comme *« The Voice » et « I'm a singer »* (des émissions dans lesquelles les jurys choisissent les meilleurs chanteurs) ont reçu un accueil triomphal chez les jeunes. Dans ces émissions, une chanson chinoise qui s'intitule « 夜空中最亮的星 » (l'étoile la plus brillante) a été interprétée par de nombreux chanteurs et a connu une énorme popularité grâce à ses paroles et sa mélodie. Tous les jeunes chinois peuvent au moins fredonner quelques phrases du refrain de cette chanson, même mon amie française qui a fait une conférence pour mes élèves a pu chanter cette chanson avec eux. Par conséquent, le fait de réinterpréter ce célèbre morceau en langue française leur semble original et entièrement conforme à leur centre d'intérêt (motivation intrinsèque). En plus, je leur ai signalé que cette production pourrait être montrée aux autres professeurs et à la classe voisine, et cela a renforcé davantage leur engagement.

Dès que le choix a été fait, nous sommes véritablement entrés dans **la phase de réalisation** et **de l'exécution du projet**. La décision a été prise au début de mois de mai, donc pendant la période d'un mois et demi avant la fin de mon stage, j'ai consacré environ 10 minutes par jour pour ce projet. L'utilisation des 10 minutes était flexible, elle pouvait tomber au milieu ou à la fin de cours, en fonction du déroulement et du contenu de cours. En prenant en compte leur niveau de français et la complexité des paroles de cette chanson, la traduction des paroles a été essentiellement réalisée par moi-même avec la relecture de mes amis francophones natifs (voir annexe 14). La traduction me semblait assez compliquée et surtout, pour la traduction des paroles de la chanson, il fallait absolument prendre en compte les rythmes musicaux tout en respectant les contenus de la version originale.

Les tâches ont été découpées en plusieurs étapes. La réalisation du projet a commencé par le visionnage de différents clips vidéo en version originale apparus dans plusieurs émissions télévisées avant l'exploitation approfondie de la version française des paroles. Cela leur a permis de mieux se sensibiliser au groupe rythmique et musical de cette chanson. Plusieurs séances (10 minutes) ont été consacrées à ce visionnage puisque j'ai cherché différents types d'interprétations dans différentes émissions. Et chaque fois, quand ils écoutaient ce morceau, je pouvais clairement constater leur enthousiasme car c'est vraiment leur chanson préférée. Ensuite, nous avons consacré environ une semaine pour l'exploitation de la version française des paroles. A ma grande surprise, ils ont été extrêmement actifs et m'ont sans cesse posé des questions (y compris les élèves qui n'aimaient pas trop le français auparavant) sur la prononciation de certains mots et la signification des phrases. Avec le recul je pense que si ce texte a autant attiré les élèves

c’est grâce à sa cohérence avec leur centre d’intérêt et leur envie de montrer la meilleure image d’eux-mêmes dans la production finale, c'est-à-dire le clip vidéo de la chanson. Si on donne un cours de phonétique ou de lexique sans aucune signification ou contextualisation tel qu’il est présenté dans la méthode traditionnelle, les élèves ne sont pas autant motivés.

Après l’exploitation du texte, c’est à la reconstitution du groupe et l’entraînement pour la chanson que nous nous sommes consacrés. En négociant avec les élèves et en sollicitant leur avis, le groupe-classe a été divisé en 4 grands groupes de 9 personnes. Un groupe de garçons et trois groupes de filles, et nous avons commencé à pratiquer la chanson en français avec l’accompagnement de la musique. Il faut signaler que, dans cette phase, certains élèves ont montré leur talent spécifique. Dans la classe, il y a quelques élèves qui sont très forts pour chercher les ressources sur Internet et ce sont eux qui se sont occupés de trouver la musique accompagnatrice pour notre chanson. Il y a également quelques élèves qui sont extrêmement doués en chanson, dont un apprenant a assumé un rôle de solo (voir en annexe 17, le CD de la chanson) pour une phrase qui nous semble très difficile à chanter, dans le refrain de cette chanson (il était auparavant considéré comme un élève « faible », parce qu’il obtenait souvent de mauvaises notes aux examens). Cela me fait penser à l’avantage de la pédagogie du projet évoquée par Perrenoud (2002), l’enseignant peut se servir des projets pour mieux connaître et comprendre ses élèves et pour mieux identifier leurs acquis et leurs difficultés, parce qu’il les voit à l’œuvre dans des tâches multiples et complexes. C’est un outil majeur d’observation formative (objectif 6 du projet proposé par Perrenoud). C’est également la meilleure manière de donner aux élèves les moins favorisés l’occasion de se présenter comme des acteurs principaux, plutôt que d’apparaître d’emblée comme peu scolaires ou ayant des lacunes.

L’entraînement pour la chanson en français a également duré une semaine et ils ont assez bien maîtrisé la chanson en s’amusant. La section de français de mon lieu de stage a donné son soutien total à ce projet et elle nous a même réservé un auditorium pour l’enregistrement de notre chanson en invitant un professionnel. Le fait d’entrer dans un auditorium a vraiment plu aux élèves et ils ont davantage eu envie de réviser leur français (prononciation, intonation, signification des paroles) pour une meilleure qualité de l’enregistrement. Mais, nous étions trop nombreux pour un auditorium, il n’y avait pas suffisamment de micros pour une trentaine d’élèves et les élèves ont discuté entre eux pour une solution satisfaisante. Après la formulation de propositions, de négociation et de mise

en commun, ils ont décidé d'apporter chacun un écouteur et de le relier avec le répartiteur de l'auditorium. Cette idée a très bien marché le jour de l'enregistrement et nous avons fini cet enregistrement avec succès.

En effet, à travers cette phase de l'enregistrement, nous pouvons voir clairement le septième objectif de la pédagogie du projet proposé par Perrenoud, celui de « développer la coopération et l'intelligence collective ». Les démarches de projets créent des dynamiques de coopération, elles exigent une forte implication et se heurtent à de vrais obstacles. Dans cette phase, la caractéristique d'« interdisciplinarité et transversalité » du projet proposé par Springer, est également illustrée car ce projet consiste à réaliser ensemble une production qui engage plusieurs domaines (collaboration avec le professionnel, auditorium, gadgets techniques, répartiteur, instrument musical…). A travers cette phase, les élèves ont compris le processus d'enregistrement d'une chanson dans un auditorium et ont connu quelques équipements techniques consacrés à l'enregistrement. Après cette phase, nous avons filmé quelques courtes scènes en nous accompagnant de la chanson pour la réalisation de notre clip vidéo. J'ai réalisé le montage pour le clip en utilisant mes temps libres.

Cette chanson a été un grand succès, j'ai montré le clip à mon public, le jour de mon départ, et tous les apprenants ont été vraiment émus. J'ai gravé le clip sur CD, en faisant 40 exemplaires, et j'ai donné une copie à chacun, comme cadeau. En effet, ce projet est non seulement pour le cours de FLE, mais aussi un souvenir pour mes 4 mois de stage à Shanghai. Les retours et feed-back ont été positifs. Le directeur de l'école m'a envoyé un e-mail (après mon retour en France), en exprimant son appréciation pour notre clip vidéo qu'il veut montrer devant tous les professeurs de l'institution lors de la fête de l'enseignant[9]. Il veut également l'utiliser comme publicité pour la section de français.

Avec le recul, je pense que si ce projet de classe a énormément motivé les élèves, c'est parce que celui-ci a donné aux apprenants des tâches complexes à accomplir avec un but clairement défini : production du clip d'une chanson de classe. Ils ont pris ensemble des décisions sur la façon de procéder, ils ont négocié entre eux pour les problèmes imprévus (pas assez de micros à l'auditorium…), ils ont communiqué et partagé leur savoir, ils ont montré leurs talents respectifs (chant solo, recherche de musique…), ils ont interagi avec des personnes externes (professionnel de musique, membres de l'école), ils se sont engagés

[9] Le 10 septembre est la fête de l'enseignant en Chine.

dans un processus de construction des connaissances. Le projet a suscité leur intérêt pour la langue elle-même, parce qu'ils ont pris l'initiative d'étudier attentivement la version française des paroles de la chanson pour un meilleur résultat de leur tâche.

En regardant le clip vidéo (voir annexe 17), on peut remarquer qu'ils ont bien respecté la règle de la liaison en français (les étoiles, les yeux…) et prononcé assez correctement chaque mot de la chanson. Ils ont également appris pas mal d'expressions et de mots à travers cette chanson et toutes les compétences langagières, contrairement à leur ancienne attitude (apprentissage réceptif, passif), ont été acquises par leur propre initiative. L'objectif linguistique s'incarne donc dans le projet. La compétence générale et la compétence à communiquer langagièrement sont acquises ainsi par la mise en œuvre d'une relation didactiquement pensée, et pédagogiquement intelligible entre tâche globale et tâche intermédiaire, qui est susceptible d'entretenir leur motivation à apprendre.

Chapitre 12 - Apports et perspectives

Il est essentiel de se rappeler que la mise en place de l'approche culturelle et de la pédagogie de projet dans mon cours de FLE à l'école des Langues étrangères d'industrie et de commerce à Shanghai a suscité grandement la motivation des apprenants. En tenant compte de ces propositions didactiques, nous voyons d'abord, dans cette partie, les apports que ce stage pour moi et les retours des apprenants sur mes pratiques pédagogiques avant de signaler quelques regrets de ce stage et ouvertures pour la didactique du FLE.

12.1. Retours positifs de la part des apprenants

Association d'approche culturelle et pédagogie de projet dans mon cours ont, en quelque sorte, bouleversé la tradition de la culture d'apprentissage de mon public et montré un véritable contraste avec celle de la méthode « grammaire-tradition » dans l'enseignement de FLE. Au début, je n'avais pas assez de confiance en son efficacité face au public qui a été longtemps imprégné dans la méthode traditionnelle. Cependant, au fur et à mesure du temps, j'ai constaté l'évolution progressive du dynamisme des apprenants. Certains apprenants ont radicalement changé leur attitude sur l'apprentissage de français. L'élève qui a assumé le solo dans la chanson ne s'est jamais endormi dans mon cours et est devenu un des plus actifs participants de la classe. Son camarade m'a signalé que cet apprenant était souvent dans un état de somnolence auparavant.

Pour vérifier l'efficacité de la démarche culture-projet selon des statistiques concrètes, j'ai fait une analyse comparative sur les deux bulletins de notes distribués par l'institution (voir annexe 15, soulignés en rouge), celle du premier semestre de l'année scolaire 2014-2015 (avec l'ancien professeur) et celle du deuxième semestre (enseigné par moi-même). Ces bulletins présentent les notes de toutes les matières, mais j'ai focalisé mon attention sur le français. La note moyenne de la classe s'élève à 80 (mention bien selon le système chinois de notation) par rapport à celle du premier semestre qui était de 69. Il n'y a pas de rattrapage dans le deuxième semestre alors que six élèves sont au-dessous de 60[10]. Évidemment, la note ne représente pas tout, mais elle reflète, plus ou moins, l'efficacité du style d'enseignement des professeurs.

[10] 60 est la note minimale pour valider le cours en système chinois de notation.

En plus, en me basant sur le premier questionnaire élaboré au début de mon stage, j'ai fait un deuxième questionnaire à la fin du stage pour l'évaluation du cours (voir annexe 16). Cette fois, le questionnaire était principalement composé de questions ouvertes qui permettaient aux apprenants d'exprimer librement leur avis. Par conséquent, les réponses en langue maternelle étaient autorisées. Il faut signaler que ce deuxième questionnaire est relativement léger par rapport au premier, à cause de l'emploi du temps très chargé pour les étudiants et moi-même, à la fin du semestre. Cependant je leur ai bien expliqué l'objectif de ce questionnaire (évaluation du cours et appréciation sur les contenus culturels et sur les projets) et ils ont donc répondu avec soin. Il faut également signaler que j'ai mis la même question à la fin des deux questionnaires (« Voulez-vous continuer d'apprendre le français après avoir fini votre scolarité au lycée ? ») pour savoir s'il y avait des élèves qui avaient changé d'attitude. Dans les réponses, 7 élèves de plus veulent continuer à apprendre le français (grâce à mon cours selon les élèves) alors qu'ils avaient écrit dans le précédent qu'ils ne voulaient pas du tout apprendre cette langue.

Voici quelques réponses au questionnaire, de la part des apprenants, que j'ai traduites en français (voir annexe 16) :

> Quel aspect vous a le plus intéressé dans mon cours de français ?
>
> 1. En effet, le complément des données culturelles m'a intéressé le plus. En apprenant la culture française concernant leur vie quotidienne, les fêtes, les systèmes scolaires…, la France s'est concrétisée dans ma tête, ce n'est plus un pays totalement étranger pour moi. Je trouve que nous avons quand même beaucoup de points en commun malgré la différence.
>
> 2. L'enregistrement de la chanson « L'étoile la plus brillante » m'a intéressé le plus, nous nous sommes tous bien amusés pendant ces périodes et nous avons également appris beaucoup de mots et de vocabulaire à travers cela. C'est beaucoup plus intéressent qu'avant. En plus, je peux montrer notre chanson à mes parents et ils seront ravis de savoir que je peux chanter en français si naturellement. C'est cool !
>
> 3. Ce sont ma BD et les données culturelles dans le cours qui m'ont plu le plus. Je suis étonné d'être le champion du concours de BD et cela me donne encore plus de force pour apprendre le français. En plus, j'ai connu beaucoup de chanteurs et de films français, ce qui est très bénéfique pour moi. Vous m'avez fait aimer le français !
>
> 4. Nous avons appris énormément de choses sur de nombreux aspects de la culture, ce semestre, c'est incroyable ! J'ai compris comment les français dressent la table, comment les jeunes français parlent. J'ai également appris qu'en France il existe un

> incroyable institut, l'Académie française, des compétitions et des concours extraordinaires, comme le Tour de France et le Bocuse d'or, et des paysages magnifiques, le Mont-Blanc et le Mont-Saint-Michel. Maintenant j'ai beaucoup de choses à raconter à ma mère, sur la France, mais avant, je ne pouvais rien dire quand elle me demandait quelque chose sur la France. La culture suscite mon enthousiasme d'apprendre cette langue alors qu'avant cela ne m'intéressait pas.

En effet, la grande majorité des apprenants ont donné leur avis favorable sur le projet culturel qui est devenu le moteur d'acquisition de compétences langagières. Cela consolide ma conviction qu'il est possible de mettre en place un dispositif de projet culturel dans le contexte scolaire chinois dont l'enseignement est essentiellement caractérisé par la méthode traditionnelle. Ce n'est pas impossible.

12.2. Épanouissement personnel en tant qu'enseignant

Ce stage est sans aucun doute, une expérience inoubliable dans toute ma vie. J'ai vraiment apprécié mes 4 mois de séjour, grâce à mes élèves. Leur reconnaissance sur ma méthode d'enseignement et leurs retours positifs me donnent beaucoup de confiance pour ma future carrière. J'ai été nommé « un des dix meilleurs professeurs de l'école » par la commission de l'institution qui s'appuie principalement sur le vote des élèves à la fin du semestre, et cela m'a énormément encouragé.

En effet, c'est la première fois que je me trouve sur l'estrade face à un groupe extrêmement aimable. C'est aussi la première fois que je travaille en tant que véritable enseignant. Enseigner c'est, tout d'abord, un des grands privilèges de l'existence. Depuis l'enfance, j'ai un rêve, celui de devenir enseignant, surtout enseignant de langue. Le contact avec les élèves m'a énormément enrichi sur ma vision du monde. J'ai appris beaucoup de choses en communiquant avec les élèves et j'ai constaté une imagination époustouflante et un dynamisme extraordinaire chez les jeunes adolescents.

L'épanouissement personnel vient également de mon propre enseignement. Le fait d'intégrer la culture et les projets dans la pratique pédagogique demande énormément de travail et de préparation, et c'est même souvent très fatigant. Cependant, à travers la préparation de mon cours qui exige beaucoup de recherche sur la culture, j'ai moi-même appris beaucoup d'aspects culturels que je ne connaissais pas auparavant. Je suis le premier bénéficiaire de mon propre cours. En plus, j'ai pu appliquer ce que j'ai appris dans mon

Master FLE et mon stage d'observation au CUEF de Grenoble (l'idée de rallye vient de mon observation au CUEF).

Grâce à ce stage de FLE, j'ai été mis en relation avec le consulat général de France et d'autres organisations internationales francophones de Shanghai. Cela a véritablement élargi mon réseau social. J'ai également accueilli la délégation française, et, conformément au programme de l'institution, j'ai été interprète pour les membres de la délégation lors des cours de pingpong, de calligraphie, de karaté et de la cérémonie du thé, indispensables pour la découverte de la culture chinoise. En travaillant comme interprète, j'ai réalisé une fonction de « pont » entre deux cultures différentes et cela constitue l'un des meilleurs souvenirs de mon stage.

En plus, la transmission de savoirs et de valeurs, le plaisir d'enseigner ma discipline, l'autonomie dans le travail, la possibilité d'être créatif et innovant, le sentiment d'être utile, de faire progresser les élèves, m'ont donné un sens profond pour mon métier. Les petits bonheurs, je les ai trouvés dans la satisfaction de voir un dispositif se dérouler comme je l'avais prévu, avec des élèves concentrés, attentifs et motivés qui ne s'aperçoivent pas de l'heure qui tourne.

Enfin, c'est la relation enseignant-apprenant qui m'a enrichi. Malgré une courte période de quatre mois, j'ai développé une amitié solide avec mon public. En l'accompagnant tout au long du semestre et en s'engageant ensemble dans un projet, les élèves m'ont considéré comme un membre de leur famille. Nous sommes allés voir le concert d'un groupe francophone (dans le cadre de la fête de la francophonie) pendant un week-end, avons fait un voyage de printemps au mois de mai… tout cela a constitué les meilleures images dans mon souvenir. Pour les enseignants, c'est un vrai moment de bonheur quand on parle avec d'anciens élèves, lorsqu'ils vous remercient ou vous témoignent de la sympathie, ou lorsqu'ils vous rappellent un mot, une attitude qui les ont marqués.

12.3. Quelques regrets sur le stage et quelques considérations sur la didactique de FLE

Malgré la satisfaction des apprenants et le bon déroulement du cours, il y a tout de même quelques regrets dans mon stage. Le regret vient, d'abord, du manque de temps pour faire parler les apprenants. Je me suis trouvé devant un groupe de 40 élèves, ce n'est pas une

situation idéale pour un cours de langue. Parfois, il a été difficile de constituer un groupe pour l'échange oral sur certains phénomènes culturels, parce qu'ils étaient trop nombreux. Cela a été une problématique tout au long de ce stage. Et même si on constituait des groupes, je n'avais pas assez de temps pour écouter les avis de tous les participants. Ensuite, le regret vient de l'emploi du temps très chargé. À part l'enseignement, j'ai fait encore d'autres choses lors du stage, comme interprète pour la délégation française, surveillant d'examen, collaborateur avec le consulat, etc. Cela m'a également demandé énormément de travail, parfois je n'ai donc pas fait une exploitation complète, ni un dispositif bien structuré, sur certaines données culturelles que j'avais intégrées dans ma pratique pédagogique. Enfin, le regret vient de la difficulté de recherche de ressources didactiques. En Chine, à cause des brevets et du réseau internet, parfois c'est difficile d'aller sur les sites étrangers et de consulter des documents. Nous n'avons par exemple pas le droit d'accéder à You Tube ce qui m'empêchait, en quelque sorte, de trouver certains documents authentiques, pour l'utilisation dans ma classe d'aspects culturels et langagiers.

Ces regrets sont plus ou moins compensés par ma préparation minutieuse de chaque cours. Les retours positifs de la part des apprenants et de l'institution sur ma pratique pédagogique lors du stage me poussent à réfléchir à quelques propositions éventuelles sur la didactique du FLE, et notamment en Chine.

Une nécessité est que les enseignants proposent davantage d'ateliers pédagogiques qui traitent de l'apprentissage (inter)culturel même si ces derniers auront à se pencher sur l'étude de disciplines qui ne leur sont pas familières. Cette démarche culturelle est incontournable pour le développement des apprenants. Pour les concepteurs de manuels, la création d'un manuel intégrant l'apprentissage de la langue et de la culture serait importante puisque la centration sur la grammaire et la traduction ne motive pas trop les apprenants et que les apprenants de langues sont souvent, consciemment ou inconsciemment, demandeurs d'éléments culturels.

Il est souhaitable, pour les enseignants, d'utiliser davantage la démarche de projet dans la pratique, malgré sa complexité, car c'est dans le projet que les élèves jouent davantage un rôle actif. Cela donne souvent du sens à leur apprentissage. Pour finir sur une note optimiste, on peut espérer dans une phase prochaine, que les institutions éducatives chinoises, voire celles des autres pays dans le monde, prendront mieux en compte cette visée culturelle, actionnelle, et ludique dans leur programme. Le futur nous le dira.

Conclusion

Les quatre parties présentées dans ce mémoire sont interdépendantes et il y a un lien logique entre chacune. En effet, dans la première partie, j'ai décrit un contexte et un questionnement (ma problématique) ; cela m'a conduit, inévitablement, à chercher des réponses théoriques, puis à les vérifier dans l'analyse, pour enfin proposer des ressources didactiques qui illustrent à la fois les notions théoriques et les apports de mon analyse du contexte et des besoins. Les différentes parties sont ainsi reliées.

Il semble que, au travers ce stage, j'aie trouvé la réponse à ma problématique « Dans quelle mesure l'approche culturelle et la pédagogie de projet peuvent susciter la motivation des jeunes lycéens dans le contexte scolaire chinois ? ». Les retours positifs des apprenants à la fin du stage et leur participation active tout au long du semestre me permettent de comprendre que les composantes culturelles et l'apprentissage par un projet les ont énormément motivés. Ma pratique pédagogique a, en quelque sorte, « révolutionné » le style d'enseignement et l'apprentissage de mon lieu de stage. J'ai tenté le premier pas vers la perspective actionnelle par le projet, et le résultat a montré que même dans la culture traditionnelle d'apprentissage comme celle de la Chine, l'approche culturelle et la démarche de projet sont envisageables dans l'enseignement des langues.

Malgré des tentatives de réformes dans l'enseignement/apprentissage, la méthode traditionnelle influence encore profondément les apprenants chinois, mais aussi leur apprentissage et le système éducatif en général. En conséquence, la question suivante se pose avec acuité dans l'enseignement des langues étrangères en Chine : faut-il adopter tels quels les courants méthodologiques plus récents ou garder complètement la culture qui tourne « rond » ? Cependant, mon stage semble montrer que des méthodes plus actuelles ne sont pas du tout incompatibles avec des habitudes d'apprentissages plus traditionnels.

Tout au long de ce stage, la « culture-projet » est devenue un véritable levier pour motiver les élèves. Quatre mois de stage ont apporté un écho favorable aux trois citations que j'ai mentionnées dans l'introduction de ce mémoire. Ma salle de classe est devenue « un living room de culture ». Les élèves ont sans cesse été alimentés par des données culturelles. Ils ont non seulement élargi leur connaissance sur la culture générale mais également eu une conscience minimale de décentration en rencontrant des locuteurs francophones. Comme le dit un proverbe chinois « il faut quitter la montagne pour voir la montagne », c'est en nous quittant que nous nous découvrons.

Les projets que j'ai mis en place deviennent des « détours subtils pour faire travailler les élèves ». Les élèves apprennent sans savoir qu'ils apprennent parce qu'ils sont pris dans des projets, des implications, des recherches, des situations de communication de toutes sortes, et ils ont pris une initiative totale pour la connaissance de certains aspects afin de mieux se montrer eux-mêmes dans les productions finales. Toutefois, dans ce processus, ils ont déjà appris beaucoup de choses consciemment ou inconsciemment. Tout au long de mon stage, la motivation est devenue une « véritable nourriture pour l'esprit des élèves ». C'est leur intérêt et leur motivation vis-à-vis de la « culture-projet » qui a fait bouger mon cours de FLE dans une bonne direction.

Bibliographie

Aubert, J.-L. (1994). *Comprendre et prévenir l'échec scolaire*. Paris : Criterion.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements des langues*. Paris : Hachette.

Bertocchini, P., Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. CLE international.

Byram, M. (1992). *Culture et éducation en langue étrangère.* Paris : Didier.

Conseil de l'Europe, division des Politiques linguistiques, Strasbourg (2001). *« Apprentissage des langues et citoyenneté européenne », Un cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier.

Coste, D. (2009). Tâche, progression, curriculum. *Le français dans le monde*, *la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe des langues*, *n°45,* 45-53.

Chaves, R.-M., Favier, L. & Pélissier, S. (2013). *L'interculturel en classe*, Grenoble : PUG.

Clément, J. (2000). *La culture expliquée à ma fille*. Paris : Seuil.

Decker, J.-F. (1988). *Etre motivé et réussir*. Paris : Organisation.

Dabène, L. (1984). « Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère » in Bouchard, R. *Les échanges langagiers en classe de langue*. Grenoble : ELLUG. 129-138.

Doudin, P.-A., Martin, D., Albanesse, O. (2001). *Métacognition et éducation*, Bern : Peter Lang.

Ecole des langues française de l'Ontario (2009). *Une approche culturelle de l'enseignement pour l'appropriation de la culture. Cadre d'orientation et d'intervention*. Ontario.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris : CLE international.

Geertz, C. (1975). *L'interprétation de la culture*. London : Hutchinson.

Gohart-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère. Des compétences culturelles aux compétences linguistiques*. Bern : Peter Lang.

Hymes, D.H. (1972). *On communicative competence*. Harmondsworth: Penguin.

Huber, M. (1999). *Apprendre en projet*. Lyon : Chronique Sociale.

Legendre, R. (1998). *Dictionnaire actuel de l'éducation.* Paris : Larousse.

Lévy-Leboyer, C. (1999). La motivation : définition, modèles et stratégies. *Educateurs Magazine, octobre*, 8-10.

Marham, T. (2003). *Project based learning handbook,* Novato Buck Institute for Education (2e édition).

Mucchielli, A. (1981). *Les motivations*. Paris : PUF

Nuttin, J. (1985). *Théorie de la motivation humaine*. Paris : PUF

Perrenoud, P. (1998). *Réussir ou comprendre ? Les dilemmes classiques d'une démarche de projet.* Repéré à http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1998/1998_39.html

Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? *Educateur, n°14*, 6-11.

Porcher, L. (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette.

Przesmycki, H., (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.

Pantanella, R. (1992). Un certain regard. *Cahiers pédagogiques* n°300.

Puren, C. (2003). La nouvelle perspective actionnelle et ses implications sur la conception des manuels de langue. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*. (2e éd., p. 119-136). Paris : Maison des langues.

Réseau Ecole et Nature. (2000). *La pédagogie de projet : outil pour l'éducation à l'environnement*. Paris : Harmattan.

Reinhardt, C. (2009). Pour une application des trois compétences du CECR en classe : une synthèse pragmatique des propositions de la pédagogie du projet et de l'enseignement/apprentissage des tâches. *Le français dans le monde*, *la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe des langues*, *n°45,* 45-53.

Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde*, *la perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe des langues*, *n°45,* 25-34.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal : Logiques.

Viau, R., (2003). *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : De Boeck.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : Comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles : De Boeck.

Williams, R. (1965). *The Long revolution*. Harmondsworth : Penguin.

Windmüller, F., (2011). *Français langue étrangère. L'approche culturelle et interculturelle.* Paris : Belin.

Zakhartchouk, J-M. (2005). Cette fameuse motivation. *Cahiers pédagogiques, Janvier-février, 429-430*.

Table des matières

Remerciements 3
Résumé 6
Sommaire 7
Introduction 9
Partie 1 - Contexte 11
CHAPITRE 1 - PRESENTATION DE L'INSTITUTION 12
CHAPITRE 2 - ASPECTS SPECIFIQUES DE LA CULTURE D'APPRENTISSAGE CHINOISE 15
2.1. PREDOMINANCE DE LA METHODE TRADITIONNELLE A L'ECHELLE NATIONALE 15
2.2. ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS EN CHINE 17
2.3. ENSEIGNEMENT DES LANGUES DANS MON ORGANISME D'ACCUEIL 18
CHAPITRE 3 - LA PROBLEMATIQUE RETENUE 20
3.1. ABSENCE DE « CULTURE-PROJET » DANS MON APPRENTISSAGE DES LANGUES 20
3.2. COMMENTAIRE SUR LE CHOIX DE LA PROBLEMATIQUE 22
Partie 2 – Cadre théorique 24
CHAPITRE 4 - APPROCHE CULTURELLE EN DIDACTIQUE DES LANGUES ET DES CULTURES 25
4.1. LE LIEN INTRINSEQUE ENTRE LA LANGUE ET LA CULTURE 25
4.1.1. Définitions de « culture » et sa présence en didactique des langues 25
4.1.2. Dépendance réciproque de langue et culture dans l'enseignement 29
4.2. RAISON DE L'ABSENCE D'APPRENTISSAGE CULTUREL 32
4.3. CONSTRUCTION DE LA DEMARCHE CULTURELLE EN COURS DE FLE 34
CHAPITRE 5 - PEDAGOGIE DE PROJET 38
5.1. PEDAGOGIE DE PROJET ET SES OBJECTIFS 38
5.2. LE DEROULEMENT DU PROJET 40
5.3. PEDAGOGIE DE PROJET ET LA CULTURE D'APPRENTISSAGE CHINOISE 43
CHAPITRE 6 - MOTIVATION 46
6.1. DEFINITION DE LA MOTIVATION ET SES COMPOSANTES 46
6.2. LE ROLE DE LA MOTIVATION DANS L'APPRENTISSAGE 48
6.3. « CULTURE-PROJET » COMME LEVIER POUR MOTIVER LES APPRENANTS 49
Partie 3 – Méthodologie et analyse des données 53
CHAPITRE 7 - UNE DEMARCHE ETHNOGRAPHIQUE : RENCONTRE DANS UN LYCEE CHINOIS 54
7.1. OBSERVATION DES COUTUMES SCOLAIRES QUOTIDIENNES 54
7.2. OBSERVATION DE COURS DE FLE 56
7.3. ENTRETIEN AVEC L'ENSEIGNANTE 59

CHAPITRE 8 - ANALYSE DE DONNEES 61
8.1. ANALYSE DE MANUEL 61
8.2. ANALYSE DES ANCIENNES TRACES PEDAGOGIQUES 65
8.3. ANALYSE DE QUESTIONNAIRE ET ENTRETIENS 66
CHAPITRE 9 - SYNTHESE DES ANALYSES 71
Partie 4 – Propositions didactiques 73
CHAPITRE 10 - INTEGRATION DE LA CULTURE FRANCOPHONE DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES ET PRATIQUES D'EVALUATION 74
10.1. ALTERNANCE DE « PETITES MODIFICATIONS » ET « RUPTURE COMPLETE » AVEC LE MANUEL A VISEE CULTURELLE 74
10.1.1. « Petites modifications » sur le cours 75
10.1.2. Rupture « complète » avec le manuel 77
10.2. FAVORISATION DE LA RENCONTRE INTERCULTURELLE DANS LE COURS 80
10.2.1. La classe ouverte pour la délégation française 81
10.2.2. La conférence sur la culture française 83
10.3. CULTURE DANS L'EVALUATION 85
CHAPITRE 11 - MISE EN PLACE DE PROJETS DANS LES PRATIQUES PEDAGOGIQUES 88
11.1. PROGRAMMATION D'UN PROJET CULTUREL DE L'OIF A SHANGHAI 88
11.1.1. Concours d'écriture 89
11.1.2. Concours de bande dessinée 91
11.2. VALORISATION DU PATRIMOINE CULTUREL DE LA REGION 93
11.3. LE PROJET DE LA CLASSE 95
CHAPITRE 12 - APPORTS ET PERSPECTIVES 100
12.1. RETOURS POSITIFS DE LA PART DES APPRENANTS 100
12.2. ÉPANOUISSEMENT PERSONNEL EN TANT QU'ENSEIGNANT 102
12.3. QUELQUES REGRETS SUR LE STAGE ET QUELQUES CONSIDERATIONS SUR LA DIDACTIQUE DE FLE 103
Conclusion 105
Bibliographie 107