



HAL
open science

Le cours d'interprétariat en binôme sino-français à l'université des Minorités nationales du Guangxi : une illustration d'adaptation de la perspective actionnelle dans une culture d'apprentissage chinoise

Florent Dubreuil

► **To cite this version:**

Florent Dubreuil. Le cours d'interprétariat en binôme sino-français à l'université des Minorités nationales du Guangxi : une illustration d'adaptation de la perspective actionnelle dans une culture d'apprentissage chinoise. Sciences de l'Homme et Société. 2016. dumas-01321010v1

HAL Id: dumas-01321010

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01321010v1>

Submitted on 24 May 2016 (v1), last revised 5 Sep 2016 (v2)

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.



Le cours d'interprétariat en binôme sino-français à l'université des Minorités nationales du Guangxi
Une illustration d'adaptation de la perspective actionnelle dans une culture d'apprentissage chinoise.

DUBREUIL– Florent

N°d'étudiant : 19732201

Sous la direction de Madame Courchinoux

Mémoire de master 2^{ème} année professionnelle

Mention Sciences du Langage Spécialité Français Langue Étrangère

Année universitaire 2015-2016

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

Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère

Section de Didactique du Français Langue Étrangère

Remerciements

Cette partie remerciement me permet de saluer tous les acteurs de ce mémoire : inspirateurs et soutien logistique, collègues, amis et étudiants.

Je tiens en premier lieu à rendre hommage à l'immense travail de ma défunte amie Françoise Pinot, ce mémoire n'aurait jamais existé sans elle. Il se veut un vibrant hommage à l'humilité, à l'abnégation, au travail dont elle a fait preuve pendant plus de 30 ans en Chine. J'espère ne pas trop la décevoir avec cet exercice universitaire forcément extrêmement limité.

Je remercie également Jacques Meunier¹ pour le soutien indéfectible dont il a fait preuve lors de mon volontariat. Sans lui, sans ses connaissances précieuses sur les coutumes universitaires chinoises et les habitudes culturelles mon séjour n'aurait sans doute pas duré aussi longtemps.

Je tiens également à saluer Jean-Pierre Fouilleul² pour l'immense richesse de ses apports. Certaines séances photos furent et restent des moments d'Histoire que j'espère un jour pouvoir partager avec l'ensemble du peuple chinois et français.

J'exprime enfin toute ma reconnaissance à la délégation catholique pour la coopération. Elle m'a ouvert les portes du monde chinois et soutenu dans mon volontariat.

Je salue également Frédérique Aron³. Enseignante passionnée, conceptrice d'un manuel de lecture à destination du public chinois, nos longues conversations sur « l'impérialisme méthodologique » ou le cataclysme culturel maoïste n'ont pas été transcrites mais j'espère que mon approche géopolitique te plaira et élargira nos domaines de recherche dans l'enseignement apprentissage en Chine. Je me suis permis de reprendre (une copie enrichie) certains aspects de ta présentation de l'héritage confucéen des examens.

Je remercie chaleureusement « Marine » pour tout son éclairage sur les mentalités étudiantes, ses traductions, son aide pour me présenter et m'insérer dans les milieux chinois en Afrique.

Je remercie et salue avec une immense gratitude M. Denis Richard professeur émérite de l'université de Clermont Ferrand, Christine Charreton professeure retraitée de Lyon 1, M et Mme Mazuet, Mme Chouvel et tous les membres d'Auvergne sans frontières qui ont permis

¹Jacques Meunier est entre autre traducteur, liste des œuvres traduites repérée à : <http://www.idref.fr/081666381>

² Installé en Chine depuis 1989, il est actuellement en poste à l'université de Wuhan. Il est également trésorier de l'ONG Madafu. Repéré à : <http://madafu.info/wordpress/structure/?postTabs=1>

³Ancienne Volontaire internationale au sein de la Coopération pour le français au consulat de France à Canton, lectrice à l'université d'excellence Sun Yat Sen depuis 2009.

une véritable mise en place de la perspective actionnelle pendant mes trois années de présence.

Je remercie également l'ancien responsable export de la société Franklin, pour son intervention professionnelle et pour le temps qu'il a consacré à répondre à mon questionnaire.

Je ne saurai oublier mes parents qui ont également participé par leur venue au cours de traduction. Je n'ai malheureusement pas conservé l'apport d'un ancien commercial et d'une ancienne professeure des écoles, artiste peintre, musicienne et écrivain pour des raisons scientifiques d'analyse de ma pratique non soumise aux inférences subjectives familiales... mais diantre, que les étudiants ont apprécié ces cours ! Ils s'en souviennent.

Pour sa patience dans son apprentissage des codes culturels de la société chinoise « Teochiu » en région parisienne, pour son amitié sportive estivale lors de nombreuses séances d'escalade et de canyon, je salue M. Seng Sinared dit « Willy »⁴. Une page se tourne et l'appel des rivières drômoises aura eu raison de mes intérêts didactiques.

Je remercie également tous mes anciens étudiants et les anciens étudiants de Mme Pinot pour leur témoignage et leur participation à l'élaboration de ce mémoire. J'ai mis en annexe, tous vos noms français. Ainsi vous conservez votre anonymat pour le corps chinois mais pouvez vous reconnaître grâce à votre nom d'emprunt.

Je salue également Gervais Sirois, du CEDEP (Centre d'étude et de développement pédagogique) du Canada, formateur et pédagogue, pour son éclairage pertinent sur les intelligences multiples. Bien que l'exercice universitaire se plie au vent des normes, j'ai tenté toutefois de glisser les perspectives des intelligences dans ce mémoire en citant les propos tenus lors de vos conférences. N'étant pas publié, j'espère que l'on me tiendra pas trop rigueur de cette entorse aux règles du master et que l'on acceptera l'élargissement de la réflexion aux postures des enseignants en formation non pas continue mais constante. Gageons que les spécialistes des intelligences inter ou intrapersonnelles, verbolinguistique, logicomathématique, naturaliste, visuelle-spatiale, musicale et kinesthésique sauront trouver d'autres clefs de lecture à cette étude.

Je salue également Philippe Bourdon et Pascale Vacher, les attachés culturels de l'ambassade de France à Canton, pour leur disponibilité et leur aide lors de ma présence à Nanning. Livres, intervention du consulat ont été mis en place grâce à eux. Je salue également Marianne Bossou et Christophe Bonté pour leur soutien lors de ma présence solitaire dans cette ville, à l'époque, excentrée de la mégalopole littorale.

⁴ Fondateur du site www.dromedecanyon.com

Je remercie l'ancien principal du collège Jean Zay pour m'avoir fait confiance et donné la possibilité d'exercer l'aide scolaire auprès des primo-arrivants et m'avoir alors incité à tenter les concours d'enseignant.

Je remercie énormément M. Michel, actuel proviseur au lycée Saint Louis à Crest et président du bureau de l'UNETP (Union nationale de l'enseignement technique privé) pour m'avoir accordé un emploi du temps adapté afin que je puisse suivre les cours du master et ainsi valider un diplôme nécessaire à un nouveau départ international. Je retiens particulièrement sa bienveillance à l'égard de tous les élèves et son affirmation solide de la devise de tolérance à l'égard de quiconque.

Je ne saurais oublier de remercier et de saluer Mme Huang Xiaoxuan et Mme Huang Xiulian pour leur amitié et soutien tout au long de ma présence en Chine et pendant l'écriture de ce mémoire destiné à apporter des éclairages sur la didactique du français à l'université.

Enfin, je remercie Mme Courchinoux pour avoir accepté de me suivre malgré mes envois rares et mon entêtement farouche à vouloir conserver une disposition allant parfois à l'encontre de certains principes étudiantins. Le mémoire est un objet universitaire ou un vêtement qui habille des analyses. Je la remercie particulièrement pour son incroyable relecture attentive et minutieuse ayant permis de me mettre aux normes actuelles tant au niveau de la police d'écriture que des renvois bibliographiques et de l'approche analytique universitaire.

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 : Dubreuil..... PRENOM : Florent...

DATE :28 mars 2016 SIGNATURE :



Sommaire

Introduction	9
Partie 1 : Analyse des contextes	13
1 La province du Guangxi, une diversité ethnolinguistique.....	14
1.1 Un découpage administratif définissant le statut des régions autonomes	15
1.2 De la condition des minorités nationales à la croissance économique chinoise	18
1.3 La diversité linguistique des étudiants du Guangxi	21
2 Le contexte culturel, sociopolitique et éducatif	23
2.1 Un contexte culturel ou la notion chinoise de face	23
2.2 L'héritage de Confucius	30
2.3 Politique et éducation	37
3 Contexte professoral : enseignement et Volontariat de solidarité internationale.....	42
3.1 La situation de l'enseignement du FLE à l'université en Chine.	42
3.2 Le Volontariat de solidarité internationale à Nanning.	46
3.3 Cadre d'enseignement	49
Partie 2 : Cadre théorique.....	54
4 La perspective actionnelle.....	55
4.1 Les socles de la perspective actionnelle.....	55
4.2 Les objectifs de la perspective actionnelle.....	58
5 Le scénario et la réalisation de tâches	64
5.1 Qu'est-ce que la tâche ?	64
5.2 L'agir-apprenant.....	66
5.3 Prendre en compte la tradition éducative chinoise.....	70
6 La traduction	71
6.1 Théorie interprétative	71
6.2 La théorie actionnelle de la traduction	74
Partie 3 : Analyse et pistes didactiques	80

7	Une méthodologie de collecte de données « bicéphale »	81
7.1	La recherche « des envies » des apprenants	81
7.2	Analyse des envies des apprenants et conception du cours	82
7.3	Méthode de collecte de données <i>a posteriori</i>	84
8	Analyse de la démarche didactique mise en œuvre.....	87
8.1	Siniser l'approche actionnelle	87
8.2	Pédagogie du projet : professionnaliser les apprenants.....	93
8.3	De l'ubiquité dichotomique au carnet de voyage Zhuang.....	99
8.4	De l'hydre des savoirs multiples aux intervenants.....	104
Partie 4 : Analyse et perspectives.....		109
9	Analyse de la réception des démarches du binôme sino-français	109
9.1	Les réussites éducatives	110
9.2	Les limites du dispositif pédagogique	117
10	Perspective d'amélioration : connaître les contextes chinois d'apprentissage.....	120
10.1	Le contexte culturel de la face ou les impossibles groupes de niveau	120
10.2	Le contexte géoéconomique ou la multiplication des interventions des acteurs sociaux.....	123
10.3	Le contexte professoral/professionnel ou la définition de l'interprète.....	124
11	Prolongements et perspectives	128
11.1	La nécessaire formation en didactique du FLE des lecteurs en Chine.....	129
11.2	Le besoin d'un professeur savant	131
11.3	La nécessaire coopération	132
11.4	Intégrer le cours au curriculum	134
11.5	L'importance de respecter le contexte culturel	135
11.6	Du progrès didactique aux croisements méthodologiques	138
Conclusion.....		139
Bibliographie.....		141

« Le mépris que les Chinois ont pour toutes les autres nations, est [un obstacle] des plus grands, même parmi le bas peuple. Entêtés de leur pays, de leurs mœurs, de leurs coutumes et de leurs maximes, ils ne peuvent se persuader que ce qui n'est pas de la Chine mérite quelque attention » (Père de Chavagnac, 1703 in Vissiere, 1978, p. 92).

« L'ignorance est la nuit qui commence l'abîme. Où rampe la raison, l'honnêteté périt » (Victor Hugo, 1853).

« Aimer, ce n'est pas se regarder l'un l'autre, c'est regarder ensemble dans la même direction » (Antoine de Saint Exupéry, 1939).

« Je continue à croire aux vertus du mouvement, qui est au moins ce qui reste du progrès quand on n'est plus très sûr de la direction qu'il va prendre ou qu'il faut lui donner » (Puren, 1997, p.6).

« « Parler » voilà bien un mot qui m'effraie encore beaucoup parce que « parler » c'est bien parler dans une langue donnée. Depuis 1982 en Chine, je me sens encore au seuil de cette culture et de sa langue, consciente que je ne fais que balbutier. Comment parler chinois ? Quand on se trouve devant une langue et une culture si complexe, une expérience de l'humanité si longue, si vaste et différente de l'univers d'où l'on vient, on éprouve surtout qu'on a à apprendre » (Françoise Pinot, 2014 : n.p.).

Introduction

La vocation d'enseignant est venue progressivement au fil de rencontres et de découvertes. Actuellement professeur de lettres-histoire, je ne cesse d'apprécier ce fantastique métier où chaque situation est finalement nouvelle.

Mes premières expériences d'enseignement de français langue étrangère remontent à l'année 2004, année où j'étais assistant d'éducation au collège Jean Zay à Valence. Ce collège accueille des primo arrivants et le principal de l'époque, me demanda de superviser des heures de soutien auprès de certains élèves allophones. Heureux de cette expérience, je m'étais inscrit, en 2005, en parallèle de mon activité d'assistant d'éducation au pré-requis au master français langue étrangère (désormais FLE) à l'université Stendhal de Grenoble dans le but d'améliorer le contenu de ces heures de soutien. Pour reprendre la plaquette de l'université Stendhal⁵, dans le cadre de ce diplôme FLE, j'ai expérimenté l'apprentissage d'une langue nouvelle inconnue pendant 25 heures : le chinois. Au terme de ces cours, j'ai rédigé un rapport d'apprentissage qui témoignait de cette expérience enrichissante, autant sur le plan professionnel que sur un plan personnel : enseigner le FLE me semblait alors une évidence.

Professeur de lettres-histoire depuis 2007 en lycée professionnel avec des élèves en très grande difficulté, j'ai été formé à la pédagogie de projet et à la perspective actionnelle. Cette dernière permettant d'impliquer davantage des élèves français dans leur formation. Engagé comme volontaire de solidarité internationale en 2010 (désormais VSI) auprès d'une organisation non gouvernementale (désormais ONG), j'ai été sollicité par Jacques Meunier et Françoise Pinot afin de remplacer cette dernière dans une université chinoise.

Ainsi, en septembre 2010, après une année de préparation et une demande de congé pour convenance personnelle auprès de l'éducation nationale, je suis arrivé en Chine, à Nanning, dans la province autonome du Guangxi au sein de l'université des Minorités nationales⁶ (广西民族大学 : Guangxi minzu daxue). De septembre 2010 à septembre 2013, j'ai exercé mon métier de professeur-lecteur de français auprès d'apprenants issus en grande majorité des minorités ethniques du Guangxi.

Nommé dans le cadre d'une mission de volontariat de solidarité internationale, j'ai donc pris la suite de Françoise Pinot. Fortement impliquée et totalement dévouée aux étudiants, celle-ci avait compensé, par sa disponibilité, l'absence de présence française dans cette ville. Humble et désintéressée, elle est restée 3 mois à mes côtés, bénévolement, afin de me former

⁵Plaquette de la formation (2015). Repéré à http://www.u-grenoble3.fr/medias/fichier/faq-langue-nouvelle-a-distance-2014-2015-1_1418113601164-pdf

⁶ Site internet en chinois de l'université (2015). Repéré à : <http://www.gxun.edu.cn/>

aux us et coutumes chinois de la province du Guangxi. Fort de son héritage et de son enseignement, j'ai ainsi repris le flambeau des différents cours proposés aux étudiants. De la sorte, bien que ne maîtrisant pas, à mes débuts, les rudiments du mandarin, j'ai été amené à participer puis concevoir et renouveler les cours de traduction orale avec Mme Huang Xiulian⁷.

J'ai cherché à mieux comprendre le peuple chinois et plus particulièrement mes étudiants afin de leur proposer des apprentissages où j'insérerais une approche actionnelle correspondant à la fois à leurs attentes universitaires mais également aux attentes humanitaires prônées par le volontariat. Les actes du colloque de Canton de 2009 soulèvent la difficulté de mettre en place certaines approches actionnelles dans les universités chinoises. Bien que ne pouvant traiter toutes les démarches pédagogiques entreprises lors de mes trois années d'enseignement, pour aller au-delà de l'exercice académique du master et honorer la dernière mission du volontaire, j'ai entrepris le partage et l'analyse d'une de mes nombreuses expériences adoptant une posture et une démarche de recherche-action en didactique du français langue étrangère et plus particulièrement dans le domaine de l'approche actionnelle en contextes chinois. Le contexte général dans lequel j'ai exercé la fonction de lecteur⁸ de français est assez particulier et unique en Chine.

Etant l'unique enseignant/VSI présent en Chine, et l'unique professeur certifié de l'Éducation nationale à avoir officié à l'université comme lecteur, je focaliserai mon travail sur le cours – unique au sein des universités chinoises – de traduction orale animé par deux enseignants. Je tenterai alors de répondre à cette problématique : Comment adapter la perspective actionnelle pour l'intégrer aux contextes chinois du cours de traduction orale ?

Le colloque Canton 2009 *Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine aujourd'hui* et l'intervention de Pu Zhihong, « la perspective actionnelle [écrit ensuite PA par l'auteur] par tâches et la culture d'apprentissage chinoise » ont posé les jalons de cette

⁷ La Chine bien qu'étant le pays le plus peuplé du monde dispose d'une centaine de nom de famille usuel repéré à http://www.chine-informations.com/guide/top-des-noms-de-familles-chinois_4242.html. Avec trois Huang et deux Yang au sein de mes collègues, je conserverai systématiquement le prénom pour les désigner. Respectant les codes culturels chinois, je placerai le nom de famille avant le prénom.

⁸ « La dénomination de « lecteur » regroupe de façon indifférenciée des enseignants natifs et des Français, les universités recrutant leur enseignant étranger (Wai Jiao 外教) au niveau Master. Cela signifie pour la partie chinoise que n'importe quel Français ou francophone natif diplômé d'un master 2, en aéronautique ou en génie civil, en horticulture ou en physique nucléaire « convient » autant que des enseignants natifs formés aux sciences de l'éducation ou en FLE. Dans les provinces plus reculées [comme le Guangxi par exemple], l'enseignant étranger est généralement étudiant en chinois dans l'université en question » (Aron, 2010, p. 41.).

Loi définissant le statut de lecteur (2015). Repéré à :

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000867627>

problématique et je me propose de répondre partiellement à la conciliation possible entre ces deux cultures d'apprentissage. Pu conclut en effet son étude :

Faut-il adopter telle quelle la PA par tâche théoriquement plus avancée ou garder la dite culture tournant « rond », ou encore inventer sur le plan méthodologique une nouvelle culture par la combinaison de la culture traditionnelle et la PA ? Dans ce dernier cas, se présente un long, passionnant et stimulant trajet à parcourir (Pu, 2011, p.44)⁹.

De la problématique générale issue de la conclusion de Pu découlent de nombreuses interrogations sur la nature des contextes et sur le contenu de la PA.

J'analyserai les cadres géopolitique, économique et linguistique dans lesquels j'ai enseigné. Prolégomènes nécessaires (et fondamentaux si l'on veut répondre à la problématique générale) avant d'aborder l'étude du contexte éducatif chinois avec comme corolaire le poids des héritages confucéens, la dramaturgie faciale estudiantine et la rigidité du système éducatif. J'exposerai alors le contexte personnel dans lequel j'ai exercé en détaillant tout d'abord la situation de l'enseignement du français en Chine puis les enjeux du volontariat, véritable clef de compréhension de ma posture enseignante à l'université. Enfin, la présentation du cadre universitaire et des objectifs de la mission termineront cette première approche.

La partie contextuelle abordée, les questions d'ordre théorique soulevées par la problématique générale sur la nature de la perspective actionnelle dans le cadre d'un cours de traduction apparaissent. Le cadre théorique explicitera la notion de PA tout en posant les jalons des théories de la traduction.

Ces éléments théoriques et contextuels évoqués et analysés, j'approfondirai l'analyse en la portant sur les pratiques pédagogiques menées avec ma collègue chinoise Huang Xiulian de février 2011 à juin 2013. Cette troisième partie s'appuiera sur mes nombreuses notes prises lors de mes trois années d'enseignement¹⁰ ainsi que sur les témoignages recueillis auprès d'étudiants lors de mes séjours et/ou interventions auprès d'anciens apprenants chinois en Chine (en juillet, août et novembre 2014, puis en avril 2015) ou en Afrique (Congo Brazzaville en octobre 2013 et février 2014, Côte d'Ivoire en février 2015, Gabon en octobre

⁹La même interrogation se retrouve en conclusion du mémoire de master de Zhao Xinjiletu (2015) : « [...] 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 » ? » (p.105).

¹⁰Dans le cadre du volontariat, le volontaire se doit de dresser un rapport de mission tous les six mois. Il est également supervisé par le chargé de mission auquel il rapporte l'évolution de la mission régulièrement. Dans mon cas, Mme Pinot, M. Meunier et M. Fouilleul furent très présents. Mme Pinot m'encouragea d'ailleurs à collecter de nombreuses informations afin d'obtenir un master 2 FLE par validation des acquis et expériences. La demande de validation auprès de l'université Stendhal m'ayant porté vers une formation de master FLE pour professionnels (master 1 et 2 en un an) quelques-unes des informations collectées servent de support au présent mémoire.

et décembre 2015), ainsi que sur une enquête réalisée en avril 2015 auprès des étudiants actuels de l'université suivant le cours de traduction orale avec un autre lecteur francophone n'ayant pas bénéficié d'une formation spécifique. Je prendrai également appui sur des entretiens réalisés (en avril 2015) avec ma partenaire enseignante du cours de traduction : Mme Huang Xiulian ainsi qu'avec Mme Huang Xioxian, ancienne directrice du département de français de l'université.

L'analyse de ma pratique, adaptant aux contextes chinois la perspective actionnelle, les succès et les échecs décortiqués, je tenterai alors dans une quatrième et dernière partie de dégager les pistes d'amélioration possibles pour la mise en place d'une approche actionnelle en contextes chinois – limitée dans le cadre de ce mémoire – au cours de traduction orale en binôme sino-français.

Partie 1 : Analyse des contextes

La problématique évoque l'adaptation de la perspective actionnelle en contextes chinois. Quels sont ces contextes ? Tout d'abord le contexte général de la province autonome Zhuang du Guangxi, puis le contexte culturel et éducatif chinois (notion de face, héritage confucéen des examens et des apprentissages, programme de français Benke) et le contexte professoral précisant la situation de l'enseignement du FLE ayant nécessité l'envoi d'un VSI dans un cadre d'enseignement où collaborent collègues et apprenants

1 La province du Guangxi, une diversité ethnolinguistique

Il est indispensable de posséder quelques connaissances historiques, géopolitiques et socioculturelles sur la Chine si l'on veut mieux appréhender le fonctionnement de l'enseignement/apprentissage dans ce contexte.

Ici, une présentation structurelle de la province autonome du Guangxi, une évolution des conditions matérielles et financières des étudiants issus des minorités et un éclairage sur les spécificités linguistiques de la province seront abordés. Trois aspects fondamentaux qu'il est essentiel d'expliquer car ce cadre « géopolitico-économico-linguistique » a déterminé le public universitaire avec lequel j'ai collaboré pendant trois ans, a conditionné ma vie professionnelle par le choix des supports ou des thèmes abordables car politiquement corrects.

Avec ce public bien défini, l'approche actionnelle menée avec ma collègue s'est adaptée. Autant la perspective actionnelle est nouvelle et peu/pas utilisée en Chine¹¹ et l'enseignant chinois a besoin de se forger des habitus réflexifs pour la mettre en place, autant l'enseignant français doit lui aussi se forger des habitus réflexifs connectés au contexte géopolitique.

Pour reprendre et transposer Pescheux (2006) cité par Martin (2007, p.162) :

Il ne s'agit pas de proposer un autre modèle didactique, car cela reviendrait à vouloir modeler l'autre à son image, mais plutôt de proposer aux enseignants des outils pour se forger un « habitus réflexif ».

Pour Aron, l'échec de la formation de la formation continue des enseignants chinois de FLE à Canton tient à

la non prise en considération du terrain des enseignants, de leurs pratiques et de leurs représentations et a été renforcé par la dispense de la formation par les enseignants français du réseau des Alliances Françaises, ignorants des problématiques intrinsèques au contexte universitaire chinois, des pratiques enseignantes locales, des manuels en usage, des publics et des effectifs-apprenants dans le supérieur, créant de ce fait un déséquilibre considérable entre les deux cultures éducatives (2010, p 144).

Sur la base des conclusions de cette étude, une meilleure compréhension du contexte s'avère nécessaire pour proposer une mise en place de la perspective actionnelle.

¹¹ D'après les Actes du colloque Canton 2009.

1.1 Un découpage administratif définissant le statut des régions autonomes

Après une rapide présentation géographique de la Chine s'appuyant entre autres sur les travaux du géographe Sanjuan (2006 et 2015), une explication géopolitique du découpage administratif du territoire – issue des travaux de l'historien Fairbank (2014), de la sinologue Grenot-Wang (2001) sans oublier les entretiens et discussions que j'ai eus pendant quelques années avec les sinologues Françoise Pinot, Jacques Meunier et Emmanuel Lincot (2009) – les contextes géopolitique, économique et linguistique seront évoqués.

1.1.1 Présentation générale de la géographie chinoise

Avec une superficie de 9 598 050 km², la Chine est le 3^e plus grand pays du monde derrière le Canada et la Russie. Avec environ un milliard et demi d'habitants, elle est le pays le plus peuplé de la planète. À titre de comparaison, l'Union européenne forte de 28 pays totalise moins de 520 millions de personnes réparties sur un territoire de 4 382 629 km². La France, quant à elle, possède un territoire d'une superficie de 551 500 km² où résident environ 66 millions d'individus¹². Avec ces simples chiffres, le constat semble évident et s'impose : la Chine est un pays continent peuplé par 1/5^e de la population mondiale et par conséquent, à tous les niveaux (alimentaire, énergétique, sécuritaire, politique, transport, etc.) ses défis sont immenses. En ce qui nous concerne directement, l'alphabétisation, la gestion de l'éducation et la promotion universitaire demeurent des enjeux majeurs et colossaux. La formation éducative et universitaire dépend étroitement des logiques structurelles administratives étatiques, de la population résidente voire résiliente à une forme de sinisation¹³.

Ainsi, le gouvernement central de Pékin organise son territoire selon des principes clairement établis. En effet, la Chine administrative est composée de 22 provinces – ou 23 selon la République populaire de Chine qui considère Taïwan comme une province¹⁴ – deux régions administratives spéciales (Hong Kong et Macao), 4 municipalités et 5 régions autonomes¹⁵. Certaines de ces provinces comme le Sichuan disposent d'un territoire aussi vaste que celui de la France. D'autres sont extrêmement peuplées comme le Henan avec plus

¹² Données repérées à http://www.statistiques-mondiales.com/union_europeenne.htm

¹³ Article évoquant les tensions communautaires repéré à <http://www.la-croix.com/Actualite/Monde/Des-affrontements-avec-des-musulmans-ouighours-font-une-centaine-de-morts-en-Chine-2014-08-03-1187544>

¹⁴ L'unité politique actuelle de la Chine est récente (1949) et reste soumise à controverse et tensions géopolitiques que ce soit à propos de l'île de Taïwan, de l'occupation du Tibet, de la répression sanglante dans le Xinjiang – province des Ouïghours –, de la Mongolie intérieure ou encore des revendications territoriales en mer de Chine méridionale. Sources : *Géopolitique de l'Asie*. Nathan, 2010 et Sanjuan (2010).

¹⁵ Informations officielles sur chaque province (en chinois) repérées à http://www.gov.cn/test/2005-06/15/content_18253.htm

de 90 millions d'habitants¹⁶. Les 22 provinces dépendent directement du pouvoir central. Hong Kong et Macao (et Taïwan) ont un régime différent et se conforment au principe énoncé par Deng Xiao Ping lors de la rétrocession de Hong Kong à la Chine par le Royaume Uni en 1997 :

Notre politique consiste à appliquer le principe dit « un État, deux systèmes » ; pour parler plus précisément, cela signifie qu'au sein de la République populaire de Chine, le milliard et demi de Chinois habitant la partie continentale vit sous un régime socialiste, tandis que Hong Kong, Macao et Taïwan sont régis par un système capitaliste [...] nous avons avancé la formule « un État, deux systèmes » pour régler le problème de Hong Kong et de Taïwan¹⁷.

Les municipalités de niveau provincial dépendent également du pouvoir central et sont donc administrées par celui-ci. La constitution chinoise¹⁸ accorde une place prépondérante au respect des diversités ethniques de son territoire. Cinq régions autonomes ont donc été mises en place afin de prendre en considération ces diversités culturelles. Les provinces du Tibet, du Xinjiang, de Mongolie intérieure, du Ningxia et enfin du Guangxi visent à donner une place aux minorités « vivant en groupe compact » de ces provinces. L'article 4 de la constitution de la République populaire de Chine définit précisément les régions autonomes :

L'autonomie régionale est appliquée là où les minorités/nationalités vivent en groupes compacts ; à cet effet sont établis des organes d'administration autonome qui exercent le droit d'autonomie.

Derrière cette apparente tolérance se cache un enjeu géopolitique important que l'enseignant doit appréhender.

1.1.2 Un découpage administratif d'enjeux géopolitiques

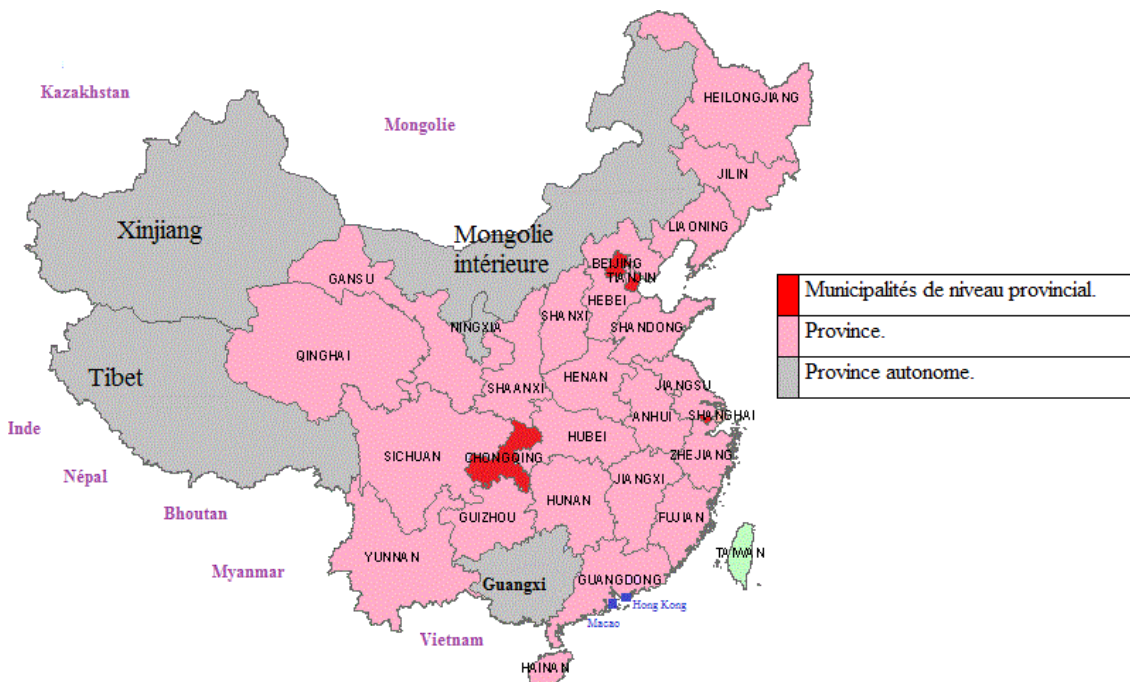
En effet, sur la carte 1 montrant le découpage administratif de la Chine, il suffit de remarquer que quatre provinces autonomes sont tout simplement des provinces frontières, des provinces tampons.

¹⁶ Statistiques officielles chinoises de 2010 repérées à <http://www.tjcn.org/rkpcgb/rkpcgb/201112/22619.html>

¹⁷ Intégralité du discours de Deng Xiao Ping disponible sur le quotidien du peuple. Repéré à <http://french.peopledaily.com.cn/Horizon/2350099.html>

¹⁸ Adoption de la 4^e constitution le 4 décembre 1982. Repéré à <http://mjp.univ-perp.fr/constit/cn1982.htm>
Sources : La traduction du texte initial a été communiquée par l'ambassade de Chine à Paris : Brochure publiée par les Éditions en langues étrangères de Pékin.

Carte 1 : Découpage administratif de la Chine par Dubreuil F. (2016) d'après Sanjuan T. (2010)



Par ailleurs l'article 4 de la constitution précise :

Toutes les nationalités sont égales en droits en République populaire de Chine. L'État garantit les droits et les intérêts légitimes des minorités nationales [nationales], maintient et développe les rapports entre les nationalités selon le principe de l'égalité, de la solidarité et de l'entraide. Toute discrimination et oppression à l'égard d'une nationalité, tout acte visant à saper l'unité des nationalités et toute activité séparatiste sont à proscrire.

Cette politique des nationalités menée par le pouvoir communiste, fondée sur le principe d'égalité entre les nationalités, visait et vise donc aussi à s'assurer l'allégeance des populations minoritaires des frontières et à les intégrer à l'État-Nation. De par son statut de province autonome — et donc de province frontière/tampon — le Guangxi et sa capitale Nanning revêtent des enjeux géopolitiques qu'il serait absurde d'omettre tant ils ont conditionné l'enseignement-apprentissage. N'oublions pas en effet que la guerre sino-vietnamienne date de 1979 seulement et que le conflit de 1984 à propos des îles Spratleys est loin d'être solutionné comme en témoigne la volonté de la Chine¹⁹ de créer son Diego Garcia²⁰ chinois. Dans ce contexte historique et géopolitique, l'université des Minorités nationales accueille un département de la défense nationale. En plus du service militaire obligatoire pour tous les étudiants de première année, l'université disposant d'un important contingent militaire pouvait et peut mieux contrôler l'intelligentsia des différentes nationalités tout en prévenant toute tentative de revendications indépendantistes. Les étudiants militaires

¹⁹ Article évoquant ce contexte militaire repéré à http://www.lemonde.fr/asiatique/portfolios/2015/05/16/mischief-un-recif-philippin-grignote-par-les-chinois_4634772_3216.html

²⁰ Jean Christophe Victor (2004).

ont par exemple fortement incité leurs compatriotes estudiantins à manifester contre le Japon en 2011 lors du mouvement antijaponais à propos du contentieux territorial sur les îles Saikaku/Diaoyu.

1.1.3 Et des enseignements-apprentissages sous contrôle

L'enseignant étranger est alors lui-même soumis à certaines règles assez rigoureuses²¹. La pédagogie utilisée par l'enseignant français est bien sûr sous surveillance. Pour l'anecdote, une enseignante ayant dit à ses étudiants que Taïwan n'était pas chinois a été limogée dans l'heure suivante avec menace d'interdiction du territoire²². Je reviendrai plus en détail sur ces aspects coercitifs dans le contexte éducatif.

Le découpage administratif et le statut de région autonome donné au Guangxi revêtent donc des enjeux géopolitiques que l'enseignant se doit de connaître pour éviter certaines maladroites. En dehors de ces aspects géopolitiques, le Guangxi dispose d'une grande population de la minorité Zhuang mais également d'autres minorités ethniques possédant leurs propres langues et cultures. Autant d'éléments qui conditionnent également la pédagogie de l'enseignant.

1.2 De la condition des minorités nationales à la croissance économique chinoise

Ce découpage administratif révèle certaines inégalités régionales mais également la volonté gouvernementale d'équilibrer les différentes Chines. De ce nouveau voyage économique vers l'Ouest, le profil des apprenants se modifie.

1.2.1 Une Chine multinationale mais inégalitaire

Le préambule de la constitution chinoise définit le caractère multinational de la Chine :

La République populaire de Chine est un État multinational unitaire, créé en commun par les diverses nationalités du pays. [...] L'État déploiera tous ses efforts pour contribuer à la prospérité commune de nos diverses nationalités.

Contrairement à la France où les statistiques ethniques (autorisées dans le cadre des recherches universitaires après obtention d'une dérogation) suscitent des débats importants²³ et où la recherche universitaire s'affronte sur la nécessité de ces statistiques, la Chine, comme a pu le pratiquer l'Union soviétique, définit son unité sur la diversité des nationalités peuplant

²¹ Voir annexe 1 sur les règles de vie du lecteur.

²² Témoignage d'une ancienne enseignante de la province du Hebei.

²³ Article du 6 mai 2015 repéré à http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/05/06/quatre-questions-sur-les-statistiques-ethniques_4628874_4355770.html

son territoire. La République populaire de Chine est donc aujourd'hui un état multinational composé de 56 « nationalités » (Minzu) dont 55 minoritaires représentant ensemble à peine 8% de la population chinoise totale. Le statut officiel de « nationalité minoritaire » ou « minorité » garantit à chaque groupe ethnique une représentation politique et donne quelques droits spécifiques aux membres de la nationalité comme par exemple l'exemption de l'application de l'enfant unique²⁴. La majorité de mes étudiants des promotions 2008, 2009 et 2010 ont ainsi deux voire 3 frères ou sœurs. Souvent seul diplômé, l'étudiant a alors la lourde tâche d'obtenir un travail bien rémunéré afin de subvenir aux besoins de la famille restée dans la campagne ; voire de rembourser le village qui s'est cotisé pour payer les quatre années d'études²⁵. En effet, les étudiants des minorités ethniques vivent souvent dans des villages isolés et ne disposent parfois pas d'électricité ou d'eau courante²⁶. Ils n'ont souvent pas les finances pour s'équiper en matériel informatique ou parfois même en simples cahiers. Les filles notamment accèdent difficilement aux études supérieures pour des raisons financières ou idéologiques²⁷.

Dans le cadre du volontariat j'ai ainsi fourni des dictionnaires à de nombreux étudiants²⁸. Même si des améliorations sont notables aujourd'hui, l'indice de Gini²⁹ pour la Chine dépasserait 0.6³⁰ (celui de la France est de 0.3).

Au niveau scolaire, être d'une autre nationalité (minorité) permet de gagner un certain nombre de points afin d'intégrer une université. Les universités des Minorités nationales accueillent davantage d'étudiants issus des différentes nationalités du pays. Ceux-ci disposent d'une année d'étude de remise à niveau (en mandarin, en politique, etc.) afin qu'ils puissent intégrer le cursus universitaire classique.

²⁴ La rédaction de ce mémoire a débuté en juin 2015 avant l'abrogation de la loi sur l'enfant unique du 29 octobre 2015. Repéré à http://www.lemonde.fr/asi-pacifique/article/2015/10/29/la-chine-annonce-la-fin-de-la-politique-de-l-enfant-unique_4799364_3216.html

²⁵ Cas authentique d'une étudiante de la minorité Zhuang.

²⁶ On pourra se donner une idée des conditions de vie grâce au cinéma de Wang Bing et particulièrement Les trois sœurs du Yunnan (San Zimei), 2012.

²⁷ L'association couleur de Chine partenaire de l'université propose d'aider des filles Miao, repéré à <http://www.ambafrance-cn.org/Couleurs-de-Chine,20177> Ce partenariat récent fut mis en place par Mme Pinot à mon arrivée, dans le cadre humanitaire, j'ai été amené à poursuivre certaines relations avec les minorités ethniques (aide au financement d'études, soutien moral par exemple).

²⁸ Remerciements au centre de documentation du collège Jean Zay à Valence pour avoir fait don d'une centaine d'ouvrages et dictionnaires.

²⁹ « L'indice (ou coefficient) de Gini est un indicateur synthétique d'inégalités de salaires (de revenus, de niveaux de vie...). Il varie entre 0 et 1. Il est égal à 0 dans une situation d'égalité parfaite où tous les salaires, les revenus, les niveaux de vie... seraient égaux. A l'autre extrême, il est égal à 1 dans une situation la plus inégalitaire possible, celle où tous les salaires (les revenus, les niveaux de vie...) sauf un seraient nuls. Entre 0 et 1, l'inégalité est d'autant plus forte que l'indice de Gini est élevé ». Source : INSEE et Jean Christophe Victor (2013).

³⁰ Source : statistique mondiale et voir par exemple cet article repéré à <http://www.courrierinternational.com/article/2014/01/24/les-ecarts-de-richesse-atteignent-la-cote-d-alerte>

1.2.2 Les tentatives gouvernementales d'égalisation

Pour résoudre en partie l'accès à l'éducation d'une population relativement pauvre, les frais de scolarité et d'hébergement [des universités de Minorités] sont nettement inférieurs à ceux d'autres universités³¹.

Face à cette situation, la mission de coopération précise bien : « L'université accueille prioritairement des jeunes issus de minorités ethniques comme les Dongs, les Miaos, etc. C'est une population généralement délaissée où le pourcentage de diplômés du supérieur est moins élevé que chez les Hans, ethnie majoritaire »³². D'après les chiffres officiels de l'université, il y aurait au total 21 500 étudiants dont 50% seraient issus des minorités ethniques.

Toutefois, tirer de mon propos socio-économique des conclusions trop simplistes et réduire le profil d'apprenants uniquement à des pauvres de la campagne serait maladroit.

En effet, la croissance économique chinoise s'accompagne d'une évolution sociale et comportementale saisissante.

1.2.3 « Le voyage [économique] vers l'Ouest »³³ : ses conséquences sur le profil des apprenants

Les bouleversements économiques influencent en effet directement la population. Les populations issues des minorités Zhuang, Miao, Yao ou autres que je côtoyais à mon arrivée sont noyées dans l'afflux massif des familles Hans des provinces riches voisines comme le Guangdong ou le Fujian ou encore Hong-Kong et Macao. J'ai assisté à un véritable remplacement de la population. Au niveau des effectifs, je suis passé d'étudiants issus des minorités composant la moitié d'une promotion à seulement quelques individus. D'étudiants pauvres, ne pouvant même pas se payer un billet de bus, j'ai eu des étudiants se rendant à Hong Kong le week-end pour s'amuser à Disneyland.

La promotion 2011 marque d'ailleurs le début du changement du public d'apprenants et a par là-même mis fin à la mission de coopération dans la mesure où cela ne correspondait plus à une aide aux populations défavorisées. Très peu d'élèves sont maintenant issus des minorités et l'université a adopté la massification de l'enseignement avec des classes dépassant les 30 apprenants. On est très loin d'anciennes promotions avec moins de 10 apprenants.

Au sein de l'université, après une année dans des locaux vétustes où les étudiants n'avaient pas les finances nécessaires pour acheter un dictionnaire, j'ai terminé ma mission avec des

³¹ Voir annexe 2 pour un commentaire sur les frais de scolarité de l'université.

³² Objectif de la mission de coopération, voir annexe 3.

³³ J'emprunte ce titre à Wu Cheng'en (1991). Voir annexe 4 pour un approfondissement sur l'évolution économique de Nanning.

vidéo projecteurs et des caméras de surveillance dans toutes les salles de cours avec une moitié d'étudiants disposant de tablettes numériques et autres outils informatiques. Il va de soi que l'approche pédagogique, les activités proposées, les tâches sociales demandées ont évolué au fil de cette croissance économique chinoise.

L'aspect géopolitique, les impacts économiques ont donc des répercussions sur les tâches demandées aux apprenants de cette université. La diversité linguistique de ceux-ci a également un impact sur l'enseignement/apprentissage du français.

1.3 La diversité linguistique des étudiants du Guangxi

L'université des Minorités nationales du Guangxi a été fondée en 1952 et « les étudiants qui y vivent sont issus des minorités ethniques qui peuplent la province : Zhuang, Miao, Dong, Mulan, Maonan, Hui, Yi, Gin, Sui, Li, Gelao, Bouyei, Man, Bai, Tu et bien sûr Han »³⁴. Le Guangxi fait donc partie de ces provinces aux multiples langues ou dialectes.

L'article 4 de la constitution chinoise précise : « toutes les nationalités jouissent de la liberté d'utiliser et de développer leur langue et leur écriture, de conserver ou de réformer leurs usages et coutumes ». La constitution chinoise semble donc bien défendre la variété linguistique du pays même si l'apprentissage des langues/dialectes régionaux relève plutôt de la transmission familiale que d'une volonté politique régionale. En effet, cette même constitution ajoute, article 19 : « L'État généralise l'emploi de la langue standard dans l'ensemble du pays ». La diversité linguistique au sein du pays reste considérable et pour la majorité des Chinois, le mandarin, ou putonghua, est la première langue étrangère apprise à l'école de la République³⁵ et illustre la volonté d'uniformisation linguistique du gouvernement. Le souci d'étudier les cultures Zhuang, Miao ou Dong demeure et « l'université possède plus de huit départements de recherche dont le plus grand département de recherche sur la langue et la littérature des minorités ethniques de la province autonome du Guangxi (en particulier Zhuang) ainsi qu'une faculté d'art préservant le riche patrimoine musical (instruments, costumes, musique) »³⁶.

La carte 2 ci-dessous présente l'implantation des minorités nationales dans la province du Guangxi. La forte présence Han montre une certaine sinisation de la province tout en mettant en avant les attraits folkloriques des minorités³⁷ :

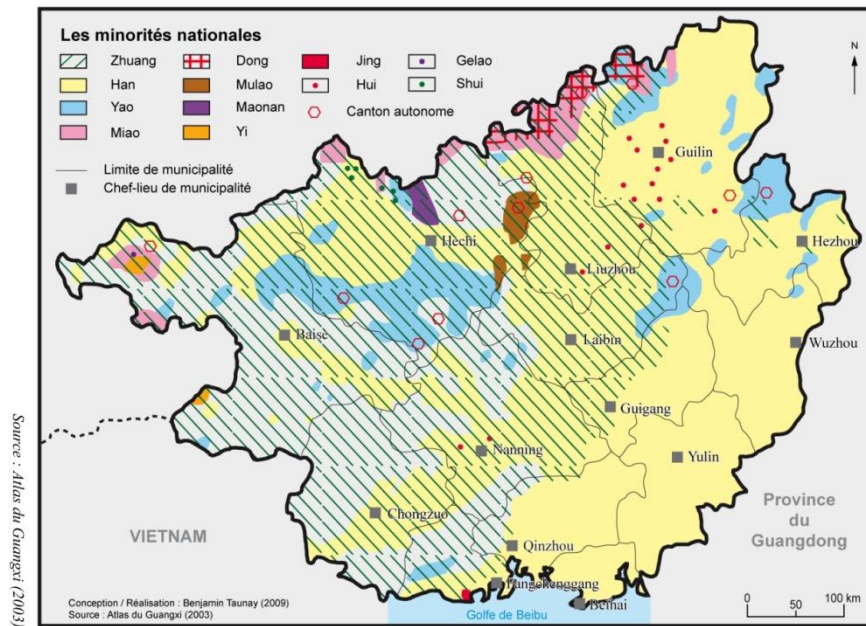
³⁴ Citation tirée de la brochure de présentation de l'université 2010.

³⁵ La méthodologie d'apprentissage du mandarin influence alors grandement l'apprentissage des autres langues étrangères et donne des clefs de compréhension de la méthode chinoise d'apprentissage des langues étrangères.

³⁶ Tirée de la brochure de présentation de l'université, 2010.

³⁷ On peut noter, par exemple, l'inauguration du musée des minorités nationales du Guangxi à Nanning en 2009.

Carte 2³⁸ : Les minorités nationales dans la région autonome Zhuang du Guangxi d'après Taunay (2009)



La majorité des apprenants venait de l'ouest ou du nord de la province et possédait donc des langues maternelles différentes. Pour certains apprenants, les difficultés d'apprentissage du mandarin pénalisaient leur apprentissage du français dans la mesure où les enseignants chinois utilisent le mandarin pour expliquer les rouages de la langue française. L'enseignant français, le VSI devait donc tenir compte de ces particularités propres à cette université des minorités.

Ce contexte général est étroitement imbriqué dans l'enseignement-apprentissage. Que ce soit au niveau du cadre géopolitique conditionnant propos et supports, que ce soit au niveau économique avec l'évolution matérielle et du profil d'apprenants qu'il implique, que ce soit enfin au niveau de la diversité linguistique avec les difficultés inhérentes à certaines langues ou encore la valorisation d'une ethnie minoritaire, tous ces éléments définissent le pourtour de l'approche actionnelle mise en place et délimitent les tâches possibles.

Le contexte éducatif en particulier semble fortement conditionné par la culture asiatique de la face et par l'héritage confucéen. Celui-ci délimite de façon plus précise la démarche et les lignes de conduite de l'enseignant dans un cours en binôme qui plus est avec l'ancienne première secrétaire du parti communiste de l'université. Un approfondissement du contexte éducatif est nécessaire afin d'aborder sereinement les résultats de la mise en place d'une certaine méthodologie actionnelle dans ce contexte chinois de VSI.

³⁸ Taunay (2009, p. 57). Mme Pinot a par ailleurs contribué à la réalisation de ce travail doctoral (voir remerciements de l'auteur).

2 Le contexte culturel, sociopolitique et éducatif

Eugenio Renzi (2014, p.18) évoque les longueurs temporelles du cinéma de Wang Bing comme une nécessité car « ce temps est celui dont le spectateur a besoin pour nettoyer ses propres yeux des stéréotypes ». Le système éducatif chinois, héritier de l'histoire millénaire du pays, s'inscrit dans cette logique analytique Braudelienne³⁹ sur le temps long. Ne disposant que du temps court pour aborder ces sphères contextuelles complexes et étendues, je me bornerai à quelques bribes notionnelles indispensables à la compréhension des interactions entre enseignants et apprenants.

La culture de la face et le syndrome asiatique d'Hermione⁴⁰ façonnent, en effet, les rapports entre les différents protagonistes. L'héritage confucéen et les examens impériaux trouvent des résurgences dans les pratiques actuelles politisées⁴¹. De cet agrégat conceptuel et temporel naît un programme éducatif en FLE ainsi que ses modalités d'application propre au système éducatif chinois.

2.1 Un contexte culturel ou la notion chinoise de face

L'enseignant natif, de passage dans une université chinoise souhaitant proposer une pédagogie différente (en l'occurrence la perspective actionnelle), est amené à se poser différentes questions. Qu'est-ce que la notion chinoise de face ? Comment donner de la face aux apprenants et partenaires ? Comment respecter ces codes culturels tout en proposant sa différence ?

2.1.1 La notion de face

Violaine de Nuchèze (2013), dans son cours de master Sciences du langage spécialité FLE, 1^{ère} année : « *Pragmatique, analyses des interactions et didactiques de l'oral* », place la théorie de la face dans le champ d'étude des interactions en classe. J'ai volontairement choisi de placer l'analyse de la notion de face, non pas dans la partie « cadre théorique » mais dans la partie contexte culturel. La notion de face, dans cette université des minorités nationales du Guangxi, est ancrée dans l'individu et conditionne ses interactions sociales. Zheng (1995, p.61) explique d'ailleurs que la notion de face « correspond à une contrainte ancrée dans la

³⁹ Braudel, Fernand (1966).

⁴⁰ Expression utilisée par Philippe Pelletier (professeur à l'université Lyon 2) pour désigner le Japon : « un syndrome du bon élève désireux de bien faire, de rattraper l'Occident voire de le dépasser ». Je me permets de l'appliquer également à la Chine.

⁴¹ Bien que l'ère Maoïste ait imposé des changements « révolutionnaires », impossibles à évoquer dans ce mémoire, le retour à la méthodologie confucéenne domine.

culture et qu'elle constitue la charpente de la conduite des Chinois dans leurs relations interpersonnelles ordinaires ». La perspective actionnelle demande, nous le verrons dans la partie 2, de considérer l'apprenant comme un acteur social. Par syllogisme, la notion de face se doit d'être prise comme une logique d'interactions sociales au-delà de l'interaction didactique de l'oral en classe. L'apprenant, acteur social, est par là même un individu porteur de valeurs culturelles, différentes selon les ethnies Zhuang, Yao ou Miao, etc. Kunwun (2014) valorise d'ailleurs l'immense diversité de l'identité chinoise à travers son œuvre empreinte d'énumération flatteuse et didactique sur les cultures chinoises. Il rappelle ainsi à son interlocuteur/lecteur : « Souviens-toi que chacune des 56 ethnies chinoises a sa propre culture. Des vêtements très variés [...] » (p. 127-128).

L'enseignant doit prendre en compte ces valeurs pour proposer des enseignements/apprentissages n'allant pas à l'encontre de principes ancestraux personnels (la face), ne heurtant pas la sensibilité des partenaires (apprenants, enseignants et dirigeants politiques) et respectant enfin les codes culturels proposés par l'employeur, l'université d'accueil et sa cohorte de coreligionnaires politiques. En somme, pour proposer une approche pédagogique, l'intégration à la logique de face asiatique se veut fondation, pilier et clef de voûte de l'édifice structurant de l'enseignement/apprentissage.

Cette notion de face revêt un caractère psychologique. Si l'on en croit le site *expressio*⁴², l'expression française « perdre la face » viendrait d'ailleurs de Chine :

La face ne doit pas être simplement considérée comme le visage mais comme le statut social de l'individu. Celui qui *perd la face* est déconsidéré au sein du groupe où il se trouve, qu'il n'en fasse partie que temporairement (une réunion de travail avec des membres d'une autre société, par exemple) ou qu'il y soit constamment (la famille, le groupe d'amis...). Il peut simplement y être mis en minorité, mais aussi plus gravement être dévalorisé, désavoué ou humilié.

Pour les spécialistes des interactions, la face revêt un caractère « sacré » (Goffman, 1974, p. 21). Nuchèze propose une synthèse du concept de face que je me permets de reprendre :

Le respect de la face de soi et de celle d'autrui est une première condition à l'équilibre rituel de l'interaction. Dans l'esprit de la pragmatique interculturelle, le concept de face présente une double orientation : face en tant qu'image de soi conforme à l'attente sociale (orientation centrifuge) et face en tant qu'image de soi valorisante et conforme à l'attente personnelle (orientation centripète). Dans cette optique, la classe est une scène où chacun interprète une pluralité de rôles, en conformité avec le système de politesse qu'il a intériorisé (Nuchèze, 2013, p. 22).

⁴² Repéré à www.expressio.fr/

Mme Huang Xiulian, lors de nos échanges réguliers durant nos trois années de collaboration, m'expliquait que la peur de perdre la face empêche les apprenants de prendre la parole. Un apprenant chinois préférera se taire⁴³ plutôt que de commettre une erreur et donc perdre la face. Ce problème de la face est « très important ». La transcription reproduite ci-dessous d'une discussion entre enseignants (Mme Huang Xioxuan, Mme Huang Xiulian et M. Dubreuil) et ancienne étudiante (Mme Lao) montre le caractère fondamental de la face dans les échanges sociaux chinois :

[>Mme_Lao] : Nan mais si tu perds la face aussi

[>Mme_Huang Xioxuan] : [rire] Il y a peut-être ce problème aussi

[>M_Dubreuil] : Problème de la face

[>Mme_Huang Xiaolian] : Oui

[>Mme_Huang Xiulian] : Ouais. Le problème de face

[>Mme_Huang Xioxuan] : en Chine c'est très important (entretien n°2, annexe 5).

Le « très » important mérite une explication plus détaillée. Au-delà de la définition de la face donnée par le dictionnaire, par le sociologue Goffman ou – dans le cadre du cours de FLE – par Nuchèze, la notion de face en contexte chinois semble être plus le corps que l'habit de la vie en société. Il s'agit de donner et de rendre la face lors des interactions sociales quotidiennes. Avec le public issu des minorités ethniques, la dimension faciale s'accroît.

2.1.2 Comment donner de la face aux étudiants et enseignants ?

En effet, pour les étudiants des minorités, la notion de face est réellement exacerbée. Obtenir de bons résultats permet de valoriser toute la famille, voire le village ou l'ethnie dont l'étudiant est issu. Pour Zheng :

Quand l'un réussit socialement, toute la famille ou tout le groupe partage cet honneur et ceux appartenant à son réseau relationnel s'élèvent en même temps, comme le dit le proverbe « quand un homme réussit, ses poulets et ses chiens montent au ciel ». Cela veut dire que la réussite d'un individu augmente de beaucoup la valeur de ses proches. Mais si quelqu'un connaît le déshonneur, tout son entourage est compromis (Zheng, 1995, p.61).

Un échec scolaire peut ainsi devenir réellement problématique lorsque l'étudiant est le porteur de l'espoir d'un village entier. L'échec n'étant pas permis, l'apprenant se plie à toutes les directives professorales dans la mesure où celles-ci lui permettront d'obtenir le diplôme.

Les activités proposées par l'enseignant, le comportement (pendant et en dehors des cours) de l'enseignant devront ne pas faire perdre la face à l'université et aux apprenants. En effet,

⁴³ Mme Huang Xioxuan évoque un problème national : « Je pense que ça c'est aussi un peu national, parce que les Français sont plutôt ouverts, ils n'ont pas peur de parler, même si on parle très peu on se lance. Ce n'est pas comme les Chinois, généralement les Chinois sont plutôt timides, quand on est un peu faible on a un peu peur de parler devant les autres » entretien n°2 (annexe 5). Je reviendrai sur cet entretien dans l'analyse de la pratique.

comme l'affirme Zheng (1995, p. 66) : « respecter la face des autres est une vertu prioritaire pour les Chinois. Ceux qui font perdre la face aux autres perdent eux-mêmes la leur ». Dans le contexte des minorités nationales, de nombreux complexes d'infériorité vis-à-vis de l'ethnie Han, des « riches », des étudiants des universités d'excellence, etc. sont alors à lever. L'orientation centrifuge de l'enseignant est capitale : celui-ci est considéré comme le maître, comme le détenteur du savoir. Il se doit de se comporter comme tel au risque de perdre sa face auprès de l'institution. Un enseignant perdant la face est alors décrédibilisé et ses apprenants ressentent un profond sentiment de honte : la confiance est rompue.

Goffman précise d'ailleurs clairement la nécessité, « pour parvenir à garder la face, de prendre en considération la place que l'on occupe dans le monde social en général » (1974, p. 11). Dans un contexte chinois, la position sociale joue également un rôle important :

Un même acte peut faire perdre la face à l'un sans faire perdre la face à l'autre. Par exemple, quand un cocher s'assoit au bord de la route et enlève sa veste pour chercher ses puces, ce n'est pas grave. Si cela est effectué par une personne de haut statut social, elle perd la face (Lu, 1981, p. 126, cité par Zheng, 1995, p. 64).

Je peux d'ailleurs citer deux exemples concrets d'une perte de face des institutions françaises vis-à-vis du corps professoral chinois.

Ma collègue, Mme Li, suivait une formation proposée par l'ambassade de France à Pékin afin de valider un master 2 FLE. Lors de la venue du formateur français à l'université afin qu'il procède à une « inspection » de la gestion d'une classe et de l'application à la française des théories de didactique du FLE, un véritable drame facial eut lieu. Un repas, où les différents enseignants étaient conviés afin d'honorer la présence du chercheur en didactique à l'université, fut mis en place. Ce didacticien proposait des pistes afin d'améliorer le niveau des apprenants : élaborer des statistiques sur les apprenants, travailler en équipe, etc. Très certainement animé par une véritable volonté d'apporter une plus-value à la formation, la multiplication des maladresses interculturelles existèrent. Le directeur du département de français, jouant de la face, lui demanda de préciser quelle était sa spécialité. Celui-ci répondit : la formation de FLE. Pas de spécialité littéraire ? Pas de recherche en littérature ? Il fut extrêmement constructif de constater, alors, le dédain immédiat des enseignants chinois pour un formateur donnant des leçons de cours alors que lui-même n'était pas un spécialiste en littérature (cet élément était considéré comme nécessaire dans cette université). Cet individu n'ayant pas (pour les enseignants de l'université) de face, ne donnant pas de face mais excellent dans sa propension à l'arrogance n'avait plus aucune crédibilité du fait de formation initiale différente. Au-delà de la face, les réactions des enseignants chinois

témoignent du choc culturel entre spécialistes de disciplines différentes dont les attentes et représentations divergent. J'aurais pu également détailler le boycott de l'ensemble des professeurs de l'université lors de la venue de Campus France. Les représentants de Campus France n'avaient même pas envoyé un mail officiel au directeur du département des langues étrangères pour annoncer leur venue. « Face » au manque de professionnalisme et au manque de respect de cette institution, aucun enseignant francophone n'a souhaité se rendre à leur présentation⁴⁴.

La sensibilité des actants doit donc réellement être prise en compte et ne pas rester simple lettre morte de chercheurs ou phylactères incantatoires de leur vérité inébranlable.

Par rapport à la notion de face évoquée plus haut, perdre la face revient également à faire perdre la face de son nom, de sa famille. Le poids du nom est effectivement un prolongement important à cette notion.

2.1.3 De l'importance de faire honneur à son nom

« Le Maître [Confucius] dit : l'honnête homme enrage de disparaître de ce monde sans avoir illustré son nom » (Ryckmans, P. (Ed.). (1987), chapitre XV.20, p.93).

Dans la culture chinoise, le nom revêt une importance difficile à concevoir pour un Occidental. Porter un nom, c'est porter un héritage (Pimpaneau, 1990, pp. 324-330). Il n'existe guère qu'une centaine de noms de famille différents en Chine et chaque représentant du nom se doit, dans la logique confucéenne et donc dans la tradition chinoise, de l'honorer. Pimpaneau (1990) explique la complexité des noms qu'ils soient « posthumes » pour désigner les empereurs, qu'ils soient un nom de « temple ancestral » ou d'ères historiques (Ming ou Qing par exemple), il détaille également le choix des prénoms dans cette Chine ancestrale. Aujourd'hui, certains éléments ont changé avec la fin des ères impériales notamment. Toutefois, chaque nom, chaque prénom, l'ordre de la prononciation, les caractères choisis possèdent tous une signification et l'importance d'honorer et de faire honneur à son nom domine encore largement le peuple, correspond à la culture de la face spécifique au monde chinois, et s'applique également aux apprenants.

Pour recentrer le propos vis-à-vis de notre problématique, je vais citer deux exemples illustrant cet aspect culturel et l'impact que celui-ci peut avoir dans les rapports entre enseignants et apprenants et donc dans la confiance que l'apprenant chinois accordera à l'enseignant français et à ses propositions didactiques actionnelles.

⁴⁴ C'est du moins la raison que m'a donné l'intégralité du corps professoral chinois.

Mme Pinot, citoyenne d'honneur de la ville de Nanning, éminente spécialiste de l'enseignement du français en Chine, connue et reconnue par tous les universitaires chinois (en particulier M. Fu Zhong, directeur du département de français de Beiwai⁴⁵), **m'a introduit** (je souligne) auprès de mes collègues, de la direction et des membres influents du parti communiste de la province. Lors de ma première semaine, j'allais ainsi avec Mme Pinot à tous les repas officiels où elle était conviée. Là, elle expliquait en chinois mes qualités professionnelles (titulaire du concours d'enseignant de l'Éducation nationale française) et mes connaissances littéraires (« master 1 » en littérature du moyen-âge) et surtout mon dévouement (volontaire sans salaire). Introduit par Mme Pinot, je devenais crédible, j'étais quelqu'un, j'avais un nom, je possédais une face et pouvais donc, à mon tour, donner de la face.

Le deuxième exemple prolonge le premier. Consciente du poids culturel du nom, Mme Pinot avait demandé à mes futurs étudiants de me choisir un nom chinois afin de favoriser mon intégration lors de mon arrivée. Je m'appelle donc en chinois « Dou Bo Le », nom qui renvoie à un éminent professeur dans la Chine antique. De même que tous les étudiants chinois et que la plupart des Français d'origine chinoise ou des Chinois arrivant en occident se choisissent un prénom à consonance occidentale afin de mieux s'intégrer, il paraît logique qu'un professeur français, en Chine, accepte un nom chinois. Je n'avais pas à imposer mon prénom ou mon nom pour une quelconque revendication identitaire, dans la mesure où la Chine m'accueillait, il me paraissait ingrat et irrespectueux de refuser le nom d'emprunt donné. De même, les règles du pays d'accueil s'acceptent au risque de créer des conflits interculturels. Pour une compatriote, ses revendications identitaires ont eu raison de son poste : « Ce n'est pas qu'elle ne comprend pas, c'est qu'elle ne veut pas accepter que la procédure soit la même qu'elle soit française ou chinoise » (entretien n°2, annexe 5).

Ainsi, le service des relations internationales de l'université, ma carte de résident utilisaient « Dou Bo le ». Cela facilitait d'une part l'identification dans la mesure où un prénom et un nom occidentaux sont excessivement difficiles à prononcer pour un Chinois. D'autre part cela facilitait la communication. Lorsque je donne mon nom « Dou » à différents Chinois, la conversation s'engage et le sourire apparaît.

En effet, donner son nom c'est témoigner de l'intérêt pour l'autre. Expliquer son nom prouve une certaine connaissance et une certaine passion pour la culture chinoise. Discuter en

⁴⁵ Balenieri Raphaël. (2014). *Beiwai, la fabrique des chinois francophiles*. Repéré à http://www.lesechos.fr/10/02/2014/lesechos.fr/0203278218515_beiwai--la-fabrique-des-chinois-francophiles.htm

incarnant son nom témoigne d'un respect envers la civilisation millénaire. Se nommer et répondre à l'appel de son nom chinois donne de la face à son interlocuteur. Un occidental ayant choisi ou ayant accepté un nom chinois dont il connaît la signification devient alors un être crédible « donnant de la face » à son entourage. Lorsque je suis revenu en France en 2013, j'ai poursuivi mon apprentissage du chinois au centre d'étude des langues à Valence, l'enseignante chinoise ne me désignait jamais autrement que par « Dou Laoshi » : le professeur Dou. La logique onomastique intrinsèquement liée à la pensée traditionnelle confucéenne, à l'honneur et à la face chinoise ne peut s'occulter.

Mon propos et mon analyse sur la place du nom sont corroborés par l'analyse de Zheng. Il explique ainsi que : « Celui qui n'agit pas en fonction des attentes sociales et qui viole les conventions s'attire des commentaires ou des critiques et perd la face, ce qui constitue une grave atteinte à sa personnalité et à sa dignité » (Zheng, 1995, p. 64).

« Quand on s'élève socialement, on devient quelqu'un qui a de la face ». Zheng rapporte cette anecdote sur un serveur promu maître d'hôtel. Avant cette promotion, « personne ne connaissait [son] nom ». La première fois qu'on l'a appelé par son nom, il « était ému : comme c'est difficile d'acquérir un nom ! », il conclut cette anecdote en rappelant la logique chinoise : « si l'on a des liens avec une personne bénéficiaire d'une face considérable, l'on devient aussi quelqu'un qui a de la face » (Zheng, 1995, p. 71).

L'incommensurable face de Mme Pinot m'a permis d'avoir également de la face. Ma face, l'honneur du nom accepté donnaient à leur tour de la face à l'université, à mes collègues et aux étudiants. Il va de soi que lors de propositions didactiques, la notion de face comme colonne vertébrale de la culture et des interactions sociales doit être prise en compte au risque de commettre des impairs culturels.

Dans le cadre de la mise en place d'une perspective actionnelle en contexte chinois, la compréhension de la notion de face en est la clef de voûte, le moteur, l'*argumentatum ad verecundiam*. Cette notion de face détermine, conditionne et façonne considérablement les rapports humains et professionnels. Mettre l'apprenant en action revient à mettre sa face en lumière.

Les aspects contextuels donnent ainsi des pistes pour éviter d'assombrir le visage de l'apprentissage. En effet, les héritages confucéens (souvent évoqués) et politiques donneront les dernières clefs de compréhension du programme universitaire chinois actuel.

2.2 L'héritage de Confucius

La notion de face fixe la colonne vertébrale de la posture apprenante. Cette face se meut dans un contexte social imprégné de confucianisme où l'« apprendre » comporte des ramifications sémantiques importantes. J'évoquerai donc le poids de l'héritage confucéen dans les apprentissages. Poids à mesurer si l'on souhaite analyser les méthodologies didactiques mises en place. L'héritage confucéen a, en effet, un prolongement dans le système des examens actuels.

2.2.1 L'héritage confucéen des apprentissages

Il est souvent intéressant de se pencher sur l'étymologie pour expliquer certains phénomènes. Dans notre cas, l'étymologie chinoise du verbe apprendre (composé de deux caractères : Xue Xi 学习) est très révélatrice de la méthodologie d'apprentissage millénaire chinoise. Pu (2011) définit l'apprentissage :

Xue (学) veut dire imitation, il consiste essentiellement à acquérir des connaissances : expériences directes ou indirectes ; Xi (习) veut dire révisions ou exercices ; c'est consolider les connaissances apprises par la révision. Donc, Xue Xi se centre sur les savoirs (2011, p. 40).

Ainsi, si l'on reste au niveau de l'étymologie, l'apprentissage est imitation et s'acquiert par un travail intense de répétition. Dans cette perspective, la finalité de l'apprentissage est contenue dans l'accumulation de connaissances, sans but pratique. Cette conception étymologique est rejointe par les dogmes de l'apprentissage. Il serait bien sûr extrêmement réducteur de figer la Chine sur les principes confucéens suivants, toutefois le système éducatif actuel reste profondément marqué par la pensée du maître « vénéré et ancestral : Zhi Sheng Xian Shi 至圣先师 » (Aron, 2010, p. 14). Evoquer Confucius⁴⁶ permet surtout d'aborder certains fondements de la pensée éducative chinoise. Le contexte actuel politique remet d'ailleurs Confucius au premier plan. Les instituts de langue chinoise où officient les enseignants mandatés et formés par le gouvernement chinois se nomment bien « instituts Confucius ».

⁴⁶ « Confucius (Kong Zi, 孔子, 551-479 av. JC) brisa le système d'éducation destiné uniquement aux nobles en créant la première école académique ouverte à la classe populaire. Il édita le manuel le plus longuement utilisé dans le monde, le Xueji (学籍) et fut le premier à avancer la méthode heuristique en pédagogie dans l'histoire du développement de l'éducation. Ses pensées éducatives contribuèrent à l'apparition du premier ouvrage didactique ; il fut le premier enseignant populaire de l'enseignement privé et le premier disciple populaire qui collectionna, préserva et diffusa systématiquement la culture et l'histoire de l'Antiquité chinoise » (Aron, 2010, *op cit.*).

Confucius est donc à l'origine de la conception pédagogique traditionnelle que l'on retrouve encore aujourd'hui en Chine et en Asie en général. Confucius distingue d'abord quatre catégories d'apprenants :

Le disciple « parfait », né avec le savoir. (Confucius admet ne jamais l'avoir rencontré), le disciple conscient de ses lacunes et cherchant à acquérir le savoir avec ardeur à travers l'étude, le disciple en difficulté dans son apprentissage, conscient de ses lacunes mais capable d'efforts, le disciple « sans espoir », non conscient de son ignorance, réfractaire à l'étude et incapable d'effort (Aron, 2010, p. 16).

On pourrait élargir cette catégorie aux apprenants désireux uniquement d'obtenir le sésame (le Benke, équivalent à une licence) pour leur vie professionnelle et ne portant aucun intérêt (j'insiste sur le « aucun ») à l'apprentissage, la culture et la découverte de la langue française. Confucius conseille bien sûr les disciples des 2^e et 3^e catégories. Pour ces deux catégories, la capacité à l'effort et un apprentissage exigeant sont nécessaires pour progresser.

Le maître (Confucius) dit d'ailleurs⁴⁷ : « Si vous avez affaire à un homme capable de comprendre vos paroles, mais que vous ne l'instruisez pas, vous gaspillez un homme ». L'enseignant se doit donc d'instruire tout être étant capable de le comprendre afin de ne pas gâcher la vie de l'homme à éduquer mais aussi la sienne. Le rôle de l'enseignant est donc d'instruire et d'éduquer afin d'exister. L'enseignant se lie ainsi à l'apprenant et ils deviennent interdépendants. Là encore, ce lien peut s'expliquer par l'étymologie de l'homme :

Le confucianisme définit ainsi l'homme social par le caractère « 仁 », ren, dont la composition est ici révélatrice : homme + deux, c'est-à-dire que l'on ne peut définir un homme que par rapport à un autre homme (Zheng, 1995, p. 60).

Le disciple et le maître sont liés. Le Maître propose alors des apprentissages. Les disciplines de l'enseignement confucianiste se classent en deux catégories : les disciplines fondamentales (histoire, droit, lettres) et les qualités indispensables (courage, tempérance, sociabilité, sens de la famille, respect de l'autorité : « servir son prince honnêtement et savoir tenir son rang »).

Les moteurs pédagogiques sont ainsi, pour reprendre Aron (2010), le sens de l'honneur, le goût du dépassement de soi et la honte devant la faute. Cette honte reste, je l'ai montré plus haut, encore très présente auprès des apprenants chinois. Aron résume l'apprentissage :

L'apprentissage n'est pas de l'ordre de l'initiation mais scolaire et didactique, il s'agit d'un apprentissage mécanique systématisé par des exercices constants de répétition, que l'on retrouve dans l'Enseignement/Apprentissage actuel axé sur la mémorisation et la reproduction (Aron, 2010, p. 15).

⁴⁷ Ryckmans, P. (Ed.), (1987, p. 91).

Le système éducatif chinois est donc essentiellement transmissif. Le « par cœur » est une habitude ancrée dans les apprentissages dès le cours élémentaire notamment lors de l'acquisition des 2500 caractères de base du système d'écriture chinois. Les apprenants répètent inlassablement les gestes d'écriture afin de développer la mémoire de la main⁴⁸.

Dans cette logique, l'enseignant français doit détenir le savoir au risque de n'avoir plus aucune crédibilité et d'être alors délaissé. En somme, pour obtenir une écoute ou une crédibilité il faut rentrer dans le jeu de face chinois évoqué plus haut en lien direct avec la posture attendue de l'enseignant : un maître qui sait – qui détient le savoir encyclopédique – et qui saura préparer les apprenants aux examens. En d'autres termes, l'enseignant et ses apprentissages doivent être utiles⁴⁹ afin que les apprenants réussissent les examens, condition *sine qua non* pour obtenir un travail et, pour les étudiants des minorités, pour changer de statut social.

2.2.2 Réussir et s'élever

De cette pensée confucéenne, une forme d'application est apparue avec les examens impériaux et les concours d'entrée. Sans retracer l'historique de ces examens impériaux, le système de sélection par concours en Chine est finalement assez proche – du moins dans son idéal égalitaire – de celui utilisé en France. Les concours nationaux chinois ou français prônent une certaine égalité sociale. Je citerai Alexandre Dumas (1853) et sa définition de l'égalité dans son roman cathédrale Joseph Balsamo :

[L'égalité], c'est l'abolition de tous les privilèges transmissibles ; le libre accès à tous les emplois, à tous les grades, à tous les rangs ; enfin, la récompense accordée au mérite, au génie, à la vertu, et non plus l'apanage d'une caste, d'une famille ou d'une race ; [...] Ainsi pour les arts, les sciences, les lettres, plus de faveurs : *Concours*. Voilà l'égalité sociale !
(Dumas, A. (1853). Chapitre LXXIII).

Dans la mesure où les concours se veulent les garants de l'égalité entre tous les hommes et se posent comme outil de valorisation du travail, ils ont été et sont en Chine ou en France des sésames pour exercer différentes fonctions.

Toutefois, dans le cas des concours chinois, la centration sur le savoir encyclopédique domine. Ce système récompensant le mérite des lettrés qui a tant fait rêver les philosophes des

⁴⁸ On pourrait aussi évoquer la capacité des étudiants à retrouver le vocabulaire français en écrivant virtuellement le mot avant de le prononcer. Pour celui qui a étudié le chinois, cette logique scripturale, activant les mémoires visuelle et kinesthésique, ne surprend pas : les lignes d'écriture pour mémoriser un caractère chinois sont nombreuses !

⁴⁹ Concept de l'utilité : « Gong Li » de l'apprentissage évoqué par Pu, 2011, p. 40.

lumières⁵⁰ imposait, en effet, un apprentissage et une mémorisation très rigoureux. Selon l'édit impérial de 1462, l'étudiant devait « lire et relire les Classiques des saints et des sages jusqu'à ce qu'il sache les réciter par cœur sans oublier aucun détail ». L'apprentissage par cœur de connaissances et savoirs encyclopédiques se retrouvent encore présents aujourd'hui. Les apprenants ressemblaient à des « machines à examens ou des récipients de connaissances et étudiaient pour obtenir le diplôme » (Pu, 2011, p. 40). L'obtention de ce diplôme permettant, normalement au lauréat de s'élever socialement. Le succès de l'individu – de la face de l'individu si l'on se réfère à l'analyse précédente – rejaillit sur sa famille, ou sa communauté comme le rappelle Pu : « Réussir au concours impérial et retourner avec un bon titre et de l'honneur au pays natal afin d'honorer la famille, les ancêtres et la région » (Pu, *op cit.*).

Han Suyin (1993) résume également l'importance confucéenne de cette réussite lorsqu'elle dresse la biographie historique de Zhou Enlai :

En Chine, dans les familles confucianistes lettrées, c'est au fils aîné que reviennent les responsabilités et les devoirs les plus lourds. Le fils aîné, ou à défaut, le premier-né des petits-fils, doit assurer la subsistance et l'éducation de tous les enfants plus jeunes appartenant à la même génération que lui, ainsi qu'à leur descendance. Il doit veiller au bien-être, à la nourriture et au logement des deux générations qui le précèdent, parents et grands-parents. Il doit avoir une conduite exemplaire, être modèle de piété filiale, incarner les vertus traditionnelles, défendre l'honneur et le sang de la famille, se sacrifier inlassablement pour qu'elle prospère. Il est l'incarnation de la tradition confucianiste, le lien magique qui unit présent et passé. Sa vie n'est que souci du bien d'autrui, responsabilités et abnégation (Han Suyin, 1993, p. 16).

Pour de nombreux étudiants de l'université, ce rôle expliqué par Han Suyin était palpable. Lorsque j'interrogeais les étudiants sur leurs désirs, la quasi-totalité des étudiants issue des minorités expliquait leur devoir de faire vivre la famille, le village, de subvenir aux besoins médicaux, etc. Jamais, la pensée individuelle ne s'exprimait. *A contrario*, les étudiants Han fortunés évoquaient davantage leur souhait de voyager ou de s'enrichir pour consommer.

Bien que Mao ait voulu balayer ces « vieilleries », le système d'évaluation et de sélection actuelle est très fortement marqué par cet héritage : la sélection des apprenants est

⁵⁰ Voltaire fut un grand admirateur de Confucius. Il avait même d'après la légende le portrait de celui-ci au-dessus de son lit. Actuellement, la recherche chinoise se penche sur l'influence de la Chine dans l'éclatement de la Révolution française de 1789. Elle se base notamment sur les lettres nombreuses des Pères jésuites et de leurs interprétations par les philosophes des lumières. *Le siècle de Louis XIV* de Voltaire reprend ainsi de nombreux éléments des lettres édifiantes et curieuses sur la Chine. Il affirme ainsi « Sans éblouir le monde, éclairant les esprits/Il ne parla qu'en sage, et jamais en prophète ;/Cependant on le crut, et même en son pays » (Voltaire sur Confucius). Voltaire propose même un éloge au sein du dictionnaire philosophique : « Confucius n'a point inventé un système de morale, comme on bâtit un système de physique. Il l'a trouvé dans le cœur de tous les hommes ». Article « morale » du Dictionnaire Philosophique.

impitoyable, en particulier pour le concours Gaokao (高考) d'entrée dans le supérieur. Pu précise alors que « la culture d'apprentissage chinoise se caractérise par une centration sur les connaissances, sur la restitution d'un savoir immuable, sur le professeur, sur l'école » (Pu, 2011, p. 43).

Le parcours scolaire actuel en Chine semble bien se conformer à cette logique. Logique que l'enseignant étranger doit mieux appréhender afin qu'il puisse proposer une pédagogie nouvelle auprès d'apprenants « formatés » à l'obtention du Gaokao, porte d'entrée vers le cursus universitaire.

2.2.3 Le cursus universitaire chinois

Compte-tenu de la grande variété des options possibles, je me contenterai de présenter le parcours universitaire de mes étudiants.

Actuellement, la scolarité obligatoire⁵¹ en Chine est de 9 ans comprenant les 3 années à « l'école maternelle », 3 années au cycle primaire et enfin 3 années au collège. Au terme de ce parcours obligatoire, les élèves chinois âgés de 15 ans peuvent rejoindre le monde du travail ou poursuivre leur apprentissage dans un lycée professionnel ou général. L'enseignement non obligatoire se poursuit donc au niveau secondaire pendant trois ans. Les lycéens passent alors le concours national d'entrée dans le supérieur : le Gaokao.

A quelques exceptions près⁵², l'écrasante majorité des lycéens en classe littéraire aura des épreuves d'anglais, de mandarin, de mathématiques, de politique, d'histoire. Ceux qui ont choisi une filière scientifique auront les épreuves suivantes : mathématiques, anglais, mandarin, chimie, biologie, sciences physiques.

Selon les notes obtenues au Gaokao, les lycéens accéderont à différents parcours (Benke ou Zhuanke) et surtout pourront intégrer les meilleures universités proposant la spécialité français.

Par exemple, un étudiant ayant obtenu une note moyenne au Gaokao ne pourra pas prétendre intégrer l'université d'excellence Sun Yat Sen à Canton et ce même s'il habite à 10 mètres de l'université. Il ira dans une autre université parfois à l'autre bout du pays. Parmi mes étudiants, certains venaient des provinces de Mongolie intérieure et avait 48 heures de

⁵¹ La présentation suivante reprend les termes officiels et ne tient donc pas compte de certaines dérives de non scolarisation que l'on peut rencontrer dans certaines provinces reculées ou dans certaines familles.

⁵² Voir par exemple le mémoire de master 2 de Zhao Xinjiletu (2015) portant sur l'apprentissage du français dans un lycée de Shanghai.

train pour retrouver leur famille lors de la fête du printemps⁵³. La pression des lycéens chinois en vue d'obtenir une excellente note au Gaokao est, alors, effectivement terrible⁵⁴.

Les résultats du Gaokao obtenus, deux cursus s'ouvrent aux nouveaux étudiants. Le cursus de Benke 本科 (Licence) dure quatre ans. Les étudiants n'ayant pu accéder au cursus noble du Benke en raison d'un résultat insuffisant au Gaokao s'orientent alors en Zhuanke 专科 (2-3 ans). Parfois, le meilleur étudiant de Zhuanke réintègre le cursus de Benke en intégrant la 3^e année du cycle. Ainsi, chaque année, un étudiant issu de ce parcours moins noble intègre le cycle de Benke. Souvent, cet étudiant éprouve un sentiment d'infériorité vis-à-vis de ses camarades en raison de son origine scolaire. Avec un Benke et à condition d'obtenir le concours d'entrée, les étudiants accèdent au niveau Shuoshi 硕士 (Master) qui se déroule sur trois ans. Là encore, après un nouveau concours, ils peuvent entrer en Boshi 博士 (Doctorat), sur trois ans également.

Ce système éducatif universitaire est donc caractérisé par une sélection sévère et une concurrence importante directement liées aux exigences confucéennes évoquées plus haut. Le concours d'entrée est la règle à tous les échelons du parcours non-obligatoire. La note au Gaokao des étudiants de spécialité français de l'université des Minorités nationales du Guangxi met souvent les étudiants en situation de complexe d'infériorité lorsqu'ils se comparent aux étudiants des universités dites d'excellence. Phénomène que j'ai d'ailleurs pu constater à l'échelle professorale avec le mépris que certains enseignants pouvaient témoigner à l'égard de collègues (et apprenants) de province éloignée⁵⁵.

2.2.4 La logique confucéenne des examens du Benke

Une fois le Gaokao acquis et leur affectation universitaire connue, les étudiants sont de nouveau confrontés aux examens nationaux. Ceux-ci déterminent leur réussite et les étudiants

⁵³ Cette fête occasionne d'ailleurs chaque année la plus grande migration humaine du monde comme le précisent l'article repéré à <http://www.chine-informations.com/guide/chunyun-plus-grande-migration-humaine-au-monde-4319.html> et un reportage de CCTV chine en français repéré à <http://fr.cntv.cn/2016/01/26/VIDEImbJ7OaJGc2xse1g6Nzo160126.shtml>

⁵⁴ Véritable marronnier de la presse chinoise et française, la folie du Gaokao fait le bonheur des faits divers et des itérations analytiques annuelles. Un exemple de critique française parmi d'autres, repéré à <http://journalmetro.com/monde/307713/gaokao-lexamen-auquel-les-chinois-redoutent-d'echouer/> Selon les données d'un hôpital, le tiers des patients chez les psychologues sont des lycéens affrontant le Gaokao dans un mois, repéré à http://gaokao.eol.cn/jyfs_2869/20120427/t20120427_770716.shtml : Un lycéen s'est suicidé car ses notes au Gaokao, bien qu'excellentes, ne lui permettaient pas d'intégrer la meilleure université de Chine : Beida à Pékin. Repéré à <http://edu.sina.com.cn/gaokao/2013-07-05/1724387736.shtml>.

⁵⁵ Lorsque mon étudiant a remporté le second prix du concours oratoire du delta de la rivière des perles, différents enseignants des universités d'excellence ont manifesté leur mécontentement. Aujourd'hui l'université des Minorités n'est plus conviée à ce concours oratoire...

focalisent leurs apprentissages sur les épreuves nationales. En effet, le programme de Benke spécialité français est national : les examens « de niveau 4 et 8 » sanctionnent le niveau des étudiants : ces examens sont essentiellement basés sur la grammaire⁵⁶. Les étudiants chinois doivent donc sentir que le travail effectué leur permettra de valider ce diplôme national. Dans le cas contraire, ils peuvent tout à fait éviter de s'impliquer dans la formation proposée par l'enseignant étranger. La finalité de l'apprentissage est explicitement l'utilité en vue de réussir les examens. Notons bien que maîtriser la langue n'est pas le plus important !

Pu (2011, p. 41) explique que

Pour des raisons [...] d'équité, les examens ou tests prédéterminent les contenus des manuels ou des supports d'enseignement, le contenu des examens ou tests porte essentiellement sur les connaissances mémorisées, selon lesquelles les enseignants et les apprenants effectuent leurs préparations.

Ainsi, comme dans le système impérial, l'aboutissement de l'apprentissage est situé dans la réussite aux examens nationaux, focalisant naturellement l'enseignement sur les contenus et les savoirs. On peut ajouter aujourd'hui à l'argument d'équité évoqué par Pu, celui de la valeur scientifique des examens qui doivent être « corrigibles » informatiquement, mettant forcément l'accent sur les connaissances morphosyntaxiques en matière d'enseignement/apprentissage de langue étrangère. La correction automatique des millions de feuilles d'examen est rendue possible par la nature même du support primant un choix de réponse. Les résultats aux examens nationaux de français dits niveau 4 et niveau 8 déterminent également la renommée de l'université. Ceux-ci étant fortement centrés sur la grammaire et n'évaluant jamais l'interaction orale, les universités d'excellence obtiennent systématiquement de meilleurs résultats que les universités de province.

Ces trois héritages : la notion de face, la pensée confucéenne, la conception des examens continuent de cohabiter dans le système éducatif chinois et plus particulièrement dans l'apprentissage du français à l'université. Celui-ci se plie alors aux logiques systémiques des directives politiques officielles. La loi du régime communiste imposant un contenu et une pédagogie à la masse estudiantine.

J'ai évoqué précédemment le contrôle dont souffrait l'enseignant étranger, je tiens à évoquer maintenant le poids du politique dans la gestion des apprentissages

⁵⁶ Lors du colloque de Canton (2009), les chercheurs ont donné une des caractéristiques de « la méthode chinoise » d'apprentissage basée sur la grammaire-traduction.

2.3 Politique et éducation

L'activité professorale, en contextes chinois, doit enfin tenir compte des directives politiques et de leurs conséquences sur le programme éducatif de l'enseignement du français à l'université.

2.3.1 L'orientation politique générale

L'éducation a toujours eu un lien avec le politique. L'harmonie (和, he) constitue les fondements de la société chinoise traditionnelle et se pose comme la garante du bon fonctionnement de l'ordre établi (Aron, 2010). Cette harmonie fut le mot d'ordre politique du président Hu Jintao lors sa prise de fonction en 2003. Reprenant les principes confucéens, Hu Jintao a alors, fortement réhabilité les traditions ancestrales chinoises. Une société harmonieuse préconisant l'acceptation de la soumission à sa paire du « Ren » définie par Zheng (1995, op cit.)

L'empereur (ou le parti communiste) a le devoir de bienveillance envers ses sujets qui ne peuvent qu'obéir et cette assertion se décline de la même façon sur tous les rapports humains établis par Confucius. Aujourd'hui, le respect du dirigeant s'apparente souvent au culte de la personnalité comme en témoigne la diffusion permanente de photos, de discours des dirigeants du parti communiste sur la place de la mairie de Nanning :



Photographies personnelles de la place de centrale de Nanning prises respectivement en 2010, 2011 et 2015.

De gauche à droite sur la photo du bas : Mao Zedong, Deng Xiaoping, Jiang Zemin, Hu Jintao et Xi Jinping⁵⁷

⁵⁷ L'écran géant a été érigé en 2011 derrière l'immense affiche papier. Celle-ci fût enlevée uniquement lorsque l'écran affichait les 4 dirigeants emblématiques de la Chine, Hu Jintao rejoignant le cortège des « Pères du peuple ». Ainsi, pas une seule seconde sans le regard tutélaire des guides de la nation chinoise. L'écran reste allumé 24h/24.

La précision étymologique de « Ren : homme » et les illustrations photographiques rappellent que les orientations politiques déterminent toute la vie en société et donc également la politique éducative. Malgré l'émergence de besoins nouveaux dus à la transformation du pays, Fu note que les programmes restent absolument focalisés sur « l'étude théorique [...] du fonctionnement de la langue et du langage ». Cette résistance pour Fu s'explique entre autres par « la volonté politique, voire idéologique, du pays, de restreindre l'enseignement-apprentissage des langues étrangères uniquement à la formation linguistique ». Il conclut son propos en suggérant que « les politiques et stratégies linguistiques chinoises subissent, sans doute plus qu'ailleurs l'influence directe des contraintes politique, économique, culturelle et sociale du pays [...] qui reste toujours très vigilant face à l'occidentalisation malgré son ouverture » (Fu ; 2006 p. 37).

Les propos de Fu Rong se nuancent au regard de l'évolution du pays :

Avec l'ouverture de la Chine, [...] nous avons également adopté des méthodes pédagogiques plus innovantes qui cherchent à développer la curiosité et l'autonomie de nos étudiants (Fu Rong, 2010, pp 62-63).

Développer l'autonomie des étudiants fut d'ailleurs la principale tâche que mes collègues chinois, Mme Pinot et l'ONG m'avait confiée.

Depuis 2013, dans la continuité de Hu Jintao, le président chinois actuel Xi Jinping a lancé le mot d'ordre qui conditionnera toutes les politiques décennales chinoises, le « rêve chinois » :

Nous [le gouvernement chinois] allons continuer à nous battre pour la cause du socialisme aux couleurs de la Chine et pour réaliser le rêve d'une grande renaissance de la nation chinoise⁵⁸.

Il aurait été intéressant d'analyser comment se traduit dans le système éducatif, cette volonté de renaissance de la grande nation chinoise, de l'affirmation de la Chine comme l'Hermione mondiale. Pour ce mémoire, la sphère politique chronocontextuelle s'implante seulement entre 2010 et avril 2015. Le programme éducatif chinois présenté ci-dessous correspond à celui utilisé lors de ma présence à l'université.

2.3.2 Le programme de l'éducation nationale chinoise pour le français : éviction du lecteur de la sphère pédagogique concertative ?

Le programme d'enseignement du français LV1⁵⁹ (1998) pour les étudiants de Benke détaille les différents objectifs de celui-ci. En dehors des compétences langagières à acquérir,

⁵⁸Discours prononcé le 17 mars 2013 lors du congrès du parti communiste chinois par le président Xi Jinping. Repéré à http://www.liberation.fr/monde/2013/03/17/xi-jinping-appelle-a-une-grande-renaissance-de-la-nation-chinoise_889126

le programme insiste sur la dimension politique et idéologique de son curriculum. L'enseignant doit « s'efforcer de former les étudiants tant intellectuellement que moralement pour qu'ils [les étudiants] deviennent des talents favorables à **l'édification du socialisme** » (je souligne). Chaque semaine, d'après les témoignages recueillis, les enseignants chinois se réunissent afin d'évoquer l'aspect politique des apprentissages. Le lecteur étranger ne participe pas à ces réunions et se retrouve alors coupé des dynamiques des concertations éducatives. Lors de ces réunions pédao-politiques, les enseignants se répartissent les matières à enseigner afin de se conformer aux directives du programme, aux directives de l'État. Aron (2010) et le séminaire des lecteurs de Pékin (2012) constatent également que l'enseignant français est exclu des concertations pédagogiques (en dehors, bien sûr des partenariats entre universités chinoises et françaises évoqués plus haut) :

Il n'est ainsi pas rare que l'enseignant natif soit totalement en marge, voire coupé des contenus didactiques et de la progression pédagogique de ses collègues chinois, évoluant en électron libre et généralement cantonné à la dispense des cours d' « oral », dont le but est explicitement de « faire parler les étudiants ». Les « lecteurs » assurent également les cours que les enseignants chinois ne peuvent / veulent assurer, à savoir les cours de français de spécialité (FS) et/ou sur objectifs spécifiques (FOS), et plus rarement d'histoire de la littérature française. Aucun manuel n'est assigné ou conseillé à l'enseignant natif, aucune indication sur les contenus de cours ne le concerne et de ce fait, il évolue totalement en marge de l'équipe, des objectifs de ses collègues et de ses apprenants (Aron, 2010, pp.41-42).

Bien que je n'aie pas eu le privilège de participer aux réunions politiques, l'éviction pédagogique pointée par Aron ou par le séminaire des lecteurs (Pékin, 2012) ne s'applique pas à mon contexte d'enseignement. En effet, grâce au travail de Mme Pinot, j'ai pu intégrer l'équipe pédagogique et participer à une conception cohérente des apprentissages. Les enseignants chinois, Mme Huang Xiulian en tête, s'appuyaient alors sur les directives du programme pour justifier la nécessité de travailler en partenariat :

La langue étrangère ne peut être maîtrisée que par la pratique. De plus, **le plus important est que le professeur est éducateur**. Il faut veiller sur les élèves dans tous les domaines. A partir des activités d'enseignement, le professeur incite les élèves à se développer de manière équilibrée sur le plan moral, intellectuel, physique et esthétique. Les deux parties, professeur comme étudiant, doivent être stricts envers eux-mêmes. (Programme d'enseignement du français LVI pour les étudiants de 3ème et 4ème années dans l'enseignement supérieur, Foreign Language Teaching and Research Publishing House, Beijing (1997).

⁵⁹ Voir annexes 6 et 7 pour trouver des extraits sélectionnés de ce programme.

Ces directives rejoignent, d'ailleurs en partie, celles du volontariat de solidarité internationale. De la sorte, la répartition des cours voulus a pu s'opérer en concertation. Contrairement à ce qu'affirme Aron (2010), ma place de lecteur n'est pas restée cantonnée au simple rôle de « professeur d'oral » mais a pris la même place qu'un enseignant chinois. Intégrer l'équipe éducative m'a alors permis de donner une cohérence à mes enseignements lors du choix de la répartition des matières à enseigner. Cette segmentation des apprentissages souvent évoquée mérite un léger éclairage.

2.3.3 La segmentation des apprentissages

« L'objet-langue est fragmenté dans les curricula » (Aron, 2010, p. 31). En effet, contrairement aux préconisations du *CECRL* et des didacticiens, l'objet-langue n'est pas abordé dans sa globalité dans le système éducatif chinois⁶⁰. Chaque composante fait l'objet d'un cours spécifique ne proposant souvent aucune cohérence avec les autres cours. Les programmes⁶¹ d'enseignements/apprentissages sont découpés en deux étapes. Tout d'abord une phase fondamentale lors des deux premières années de formation où des cours d'oral, « d'audition », de grammaire, de lecture, d'expression écrite, sont donnés par différents enseignants. Puis une phase approfondie lors de la 3^e et 4^e année de formation où des cours de français de spécialité (français du commerce, français scientifique, etc.) apparaissent et diffèrent selon les universités. Le cours de traduction et d'interprétariat voit le jour lors de cette phase d'approfondissement. Dans mon contexte, j'ai pu obtenir une certaine cohérence car j'avais hérité de très nombreux cours (oral, commerce, audition, expression écrite, civilisation, informatique, traduction orale) et échangeais régulièrement avec mes collègues. Nous avons tous conscience – et ma mission de volontariat s'inscrivait dans cette logique – qu'indépendamment de nos différences politico-éducatives, la priorité des enseignants est de permettre à l'apprenant d'intégrer le marché du travail en le formant le mieux possible. Il s'agissait de répondre à la demande des objectifs politiques et économiques chinois.

⁶⁰ Cette « méthode chinoise » de « grammaire-traduction » ou « traduction-grammaire » (Besse, 2011, p.250) d'apprentissage du français aurait une double origine : celle de la méthode utilisée pour apprendre, aux Chinois, le mandarin basé sur l'apprentissage par cœur du lexique et des caractères ; celle de la tradition de l'enseignement/apprentissage d'une langue vivante dans l'ex-Union soviétique (hypothèse émise par Besse, *op. cit.*). Cette hypothèse trouve déjà quelques éléments de validation si l'on tient compte du contexte politique cité plus haut et ses conséquences dans le choix des supports...et des supports sélectionnés par le régime.

⁶¹ Loi éducation en Chine : http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191385.html
Ministère de l'Education nationale chinois, Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 1ère et 2ème années dans l'enseignement supérieur, Foreign Language Teaching and Research Publishing House, Beijing, 1988 (Annexe 6).

Ministère de l'Education nationale chinois, Programme d'enseignement du français LV1 pour les étudiants de 3ème et 4ème années dans l'enseignement supérieur, Foreign Language Teaching and Research Publishing House, Beijing, 1997 (Annexe 7).

2.3.4 Les objectifs politico-économiques de l'apprentissage du français

L'apprentissage du français au niveau universitaire progresse (je détaillerai cette évolution). Cette situation est le simple fruit de l'ouverture économique de la Chine... vers l'Occident et surtout l'Afrique. La politique éducative chinoise cherche à former des travailleurs afin de répondre aux besoins immenses du pays en matières énergétiques ou autres. L'emploi et une formation en adéquation avec les demandes professionnelles restent le problème central.

Mme Pinot m'avait expliqué en détail la problématique de l'emploi pour les apprenants de l'université et m'avait fourni de précieux conseils. Elle avait également souligné cette problématique lors d'un entretien pour le journal *connexions chine* :

Le problème majeur pour les étudiants aujourd'hui est et sera l'emploi. Les provinces ne proposent pas de postes aux francophones ou rarement, que ce soit à Chongqing ou à Nanning, et ceux des grandes entreprises mixtes ou étrangères sont réservés aux étudiants mieux formés de Pékin ou Shanghai par exemple. Aujourd'hui dans les universités de Province, c'est l'Afrique qui attire les étudiants et constitue un réservoir d'emplois important pour les francophones dans la coopération technique, commerciale ou médicale (Pinot, 2010, p. 64).

Forte de sa présence durant 25 années (28 si je considère qu'elle m'a toujours soutenu et conseillé pendant mon volontariat), Pinot (tout comme Fu d'ailleurs) précise que l'ouverture de la Chine et son intégration politique et économique au monde a « des répercussions directes dans l'enseignement du français, où l'accent est mis désormais sur un français plus professionnel, plus adapté aux besoins de la société et aux entreprises » (Pinot, *op. cit.*). De la sorte, Mme Pinot avait fait appel à mes services car elle souhaitait que j'insuffle une certaine nouveauté didactique dans les apprentissages.

Formé à la pédagogie de projet, volontaire et désireux de pallier, par ma présence continue, le manque d'éclairage interculturel nécessaire à la bonne intégration des apprenants au marché du travail africain, j'ai tenté de relever le défi, d'accomplir la mission⁶² d'enseigner dans ce contexte sociopolitique et culturel. J'ai essayé de le présenter rapidement en occultant malheureusement les sphères maoïstes ou religieuses pourtant très instructives. J'ai souligné les différences entre mon statut de lecteur et celui généralement constaté dans d'autres universités chinoises. Le dernier aspect de contextualisation s'approche de l'intime et met à jour la situation réellement unique du volontariat enseignant.

⁶² Mission proposée par Mme Pinot, M. Meunier et la DCC.

3 Contexte professoral : enseignement et Volontariat de solidarité internationale

Bien que la situation de l'enseignement du français dans l'Empire du Milieu ne semble jamais avoir été aussi dynamique, j'ai accompli un VSI à l'université des Minorités nationales à Nanning, la capitale de la province autonome de la minorité ethnique Zhuang.

Le volontariat de solidarité internationale a pour objet l'accomplissement à temps plein d'une mission d'intérêt général dans les pays en voie de développement⁶³. La mission concerne les domaines de la coopération et de l'action humanitaire⁶⁴.

En filigrane de ma présence professorale et éducative auprès des apprenants de français, se trouvera systématiquement une présence humaine/humanitaire alimentée par les implications du volontariat. Constaté la situation de l'enseignement du FLE à l'université en Chine permet d'éclaircir la présence d'un VSI dans une structure universitaire. Le statut de VSI ainsi que l'organisation non gouvernementale (ONG) m'ayant envoyé en Chine seront alors évoqués. La mission et les objectifs fixés par l'ONG et les commanditaires étatiques concomitants à la pratique enseignante ainsi que la présentation de l'équipe éducative et de l'hétérogénéité des apprenants concluront l'approche micro contextuelle.

3.1 La situation de l'enseignement du FLE à l'université en Chine.

L'enseignement du FLE en Chine relève d'une certaine volonté politique à laquelle ont précédé ou se sont jointes la recherche et les coopérations universitaires.

3.1.1 Un enjeu politique et économique.

Depuis une quinzaine d'années, l'enseignement du français langue étrangère en Chine est en plein essor et ne cesse d'impressionner. Ainsi, David Bel (2014, n.p.) remarque un véritable bouleversement à partir de l'année 2000 :

L'enseignement du français comme spécialité universitaire va alors connaître un développement spectaculaire, puisque l'on va passer de 32 universités en 1999 à 143 en 2014, soit une augmentation de 340 % en 15 ans ! Le rythme de croissance est extrêmement élevé et unique au monde : en moyenne, sept nouvelles universités ouvrent chaque année une spécialité de français.

⁶³ Pour ceux qui s'étonneraient que la Chine soit encore considérée comme un pays en voie de développement, lire l'explication officielle chinoise tirée du quotidien du peuple (2015). Repéré à <http://french.peopledaily.com.cn/Horizon/7101258.html>

⁶⁴ Définition du VSI (2015). Repéré à <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F11444.xhtml>

En parallèle à ces ouvertures de départements de français dans les universités chinoises, l'allocution du président de la République française, Jacques Chirac, en 2004, à Shanghai face aux étudiants de l'Université de Tongji⁶⁵ promut les échanges et la coopération universitaire sino-français :

Vous êtes nombreux à Shanghai et en Chine à vouloir vivre l'expérience irremplaçable d'études à l'étranger. Aujourd'hui, 7 à 8 000 visas d'études sont délivrés chaque année par la France. C'est trop peu. La France souhaite vous accueillir plus nombreux dans ses grandes écoles, dans ses universités.⁶⁶

Actuellement la diplomatie d'attractivité française s'est fixé des objectifs :

La diplomatie d'attractivité française est soumise à deux objectifs, l'un quantitatif, avec un objectif de 50 000 étudiants chinois en France à l'horizon 2015 (30 176 aujourd'hui⁶⁷, 2^e communauté derrière les étudiants marocains) et 10 000 étudiants français en Chine (8 000 aujourd'hui) et l'autre, qualitatif, en favorisant les niveaux master et doctorat (objectif de 66 % en 2015) et la mobilité encadrée par des partenariats universitaires (objectif de 50 % en 2015).

Les propos du président Chirac ont trouvé écho dans ceux prononcés par le premier ministre Manuel Valls⁶⁸ en juillet 2015. La volonté politique d'échanges culturel et universitaire est très présente et se justifie en partie par les retombées économiques attendues. De ces volontés politiques clairement affichées découlent des coopérations universitaires florissantes.

3.1.2 Des coopérations universitaires choisies

Les coopérations entre universités se renforcent et les visas délivrés aux étudiants chinois semblent se rapprocher des objectifs fixés⁶⁹.

Derrière cette dynamique des échanges universitaires se cachent bien évidemment les formateurs de FLE qui multiplient leurs interventions au sein des universités des grandes métropoles chinoises formant les enseignants chinois et collaborant avec celles-ci⁷⁰. Se

⁶⁵ Repéré à <http://www.tongji.edu.cn/english/>

⁶⁶ Repéré à http://www.jacqueschirac-asso.fr/archives-elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/discours_et_declarations/2004/octobre/fi001340.html

⁶⁷ Repéré à

http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_n9_essentiel.pdf

⁶⁸ Information du gouvernement français au 1 juillet 2015. Repéré à <http://www.gouvernement.fr/la-relation-entre-la-france-et-la-chine-est-a-un-niveau-exceptionnel-2493>

⁶⁹ Repéré à http://www.lesechos.fr/23/09/2014/lesechos.fr/0203799229732_quand-la-france-fait-les-yeux-doux-aux-etudiants-chinois.htm

⁷⁰ Pensons en particulier au forum FLE 2014 sur le français sur objectif universitaire où Sophie Lorrain, responsable du département de français de l'IFCEN est intervenue : Repéré à <http://www.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations/forum-fle-edition-2014-218383.kjsp>

trouvent également les lecteurs de français recrutés locaux⁷¹ qui depuis 2012 bénéficient pour certains – toujours dans les métropoles ou dans des universités prestigieuses – d’une aide de l’ambassade de France à Pékin afin de mieux enseigner et ainsi mieux former ce contingent de plus en plus important d’étudiants chinois désireux d’apprendre le français pour des raisons diverses⁷².

De cette multiplication des universités proposant un apprentissage du français, il ressort, d’après Bel (2014) que la réputation de l’enseignement de la langue française dans les universités chinoises dépend du prestige de celles-ci. Les universités chinoises étant classées selon leur mérite présumé, nombre d’enseignants français privilégient les universités d’excellence présentes dans les grandes métropoles comme Canton, Shanghai, Pékin, Chengdu, Wuhan ou encore Chongqing⁷³. Elles sont, en effet, davantage en contact avec les milieux universitaires francophones et bénéficient de nombreuses interventions de spécialistes financées par les services consulaires français ou encore les universités françaises voire chinoises. De même, ces villes recèlent une forte communauté française ou étrangère susceptible de favoriser et d’agrémenter le quotidien social de l’expatrié.

Pour résumer, les départements de français se multiplient en Chine, la volonté politique d’échange universitaire impulsée sous Jacques Chirac se maintient, la formation, l’enseignement et l’apprentissage sont des sujets d’études pour des universitaires (revue *Synergies Chine* par exemple) exerçant dans des universités des grandes métropoles proches des infrastructures consulaires et donc d’un accès aisé à des ressources francophones. De nombreuses universités montent des partenariats comme ceux mis en place entre des universités de médecine chinoises et des universités françaises⁷⁴ (par exemple la coopération entre l’université de Shanghai et le CUEF de l’université Stendhal). De cette logique coopérative, de nouveaux instituts ont vu le jour comme l’Institut franco-chinois de l’énergie nucléaire⁷⁵ à Zhuhai en 2010 où différents enseignants proposent et expérimentent des avancées didactiques afin de mieux former les apprenants au contexte français.

⁷¹ Repéré à <http://www.faguowenhua.com/saison-culturelle/l-annee-de-la-langue-francaise-en-chine/actualites-538/seminaire-des-enseignants-francais-recrutes-locaux-15-16-novembre-10325.html?lang=fr>

⁷² Camille Maurice (avril-mai 2014, pp. 68-71).

⁷³ Classée dans la province du Sichuan dans l’étude de M. Bel.

⁷⁴ La coopération universitaire franco-chinoise dans le domaine de la santé. (2015). Repéré à <http://www.sante.gouv.fr/la-cooperation-universitaire-franco-chinoise-dans-le-domaine-de-sante-annexe-1.html>

⁷⁵ Désormais IFCEN : <http://www.i2en.fr/fr/formation/158>

3.1.3 Une recherche universitaire présente mais sélective

Des étudiants de master sciences du langage ont, en effet, expérimenté différentes pédagogies, témoignant par là de l'intérêt constant du milieu universitaire pour le monde chinois. Il serait malavisé de citer tous ces travaux universitaires, certains apportent toutefois des éclairages intéressants. Vera Cécile (2011) à l'IFCEN a mené une expérience de tutorat visant à « faire évoluer les pratiques », Christèle Joly (2009) à l'université de Hong Kong a proposé des transformations pour le programme de français. Zhao Xinjiletu (2015) détaille une association de l'approche culturelle et de la pédagogie de projet en cours de FLE avec de jeunes adolescents de l'école des Langues étrangères d'industrie et de commerce de Shanghai. Ce dernier reprend d'ailleurs la conclusion de Pu (2011) gage d'une prise de conscience collective des intellectuels chinois sur la nécessité d'adapter l'enseignement-apprentissage aux heures de la mondialisation et de la globalisation culturelles. Toutefois, pour Frédérique Aron (2010, p.144), les rapports qu'entretiennent les formateurs français de FLE à l'égard des enseignants chinois de FLE relèvent plutôt d'une forme « d'impérialisme méthodologique ».

De nombreux travaux sont menés dans des universités de première catégorie (Bel, 2014) ou dans les grandes villes de la Chine littorale. A l'inverse, certaines universités de seconde catégorie, présentes dans des zones plus reculées comme celle où j'ai exercé, bénéficient rarement de la visite des attachés culturels. Lors de ma présence à Nanning, j'ai ainsi dû renforcer le dialogue avec les autorités consulaires et fus la personne contact de M Bel lorsqu'il mena son étude statistique⁷⁶. Sans la présence d'un enseignant motivé, au fait des rouages diplomatiques, de nombreuses universités ne peuvent être référencées⁷⁷ et par extension logique, les expériences didactiques ne peuvent s'y produire et ce bien que le colloque de Canton (2009) détaille de nombreuses « perspectives didactiques en contexte chinois » (Actes du colloque, 2011, pp.115-211). Les associations prennent alors le relais du discours politique et s'inscrivent dans une volonté d'échanges culturels. Le volontariat de solidarité internationale se pose alors en complément de cette dynamique de l'enseignement du français en Chine.

⁷⁶ Repéré à http://afpc.asso.fr/IMG/pdf/dep08web_1.pdf pp 42-43 pour le Guangxi.

⁷⁷ J'ai été surpris, tout comme David Bel par la méconnaissance du nombre d'universités disposant d'un département de français. J'ai personnellement mis en contact le consulat, représenté en 2011 par Marianne Bossou, avec l'institut de l'Economie et des finances du Guanxi (广西财经学院), partenaire de l'IUT de Clermont-Ferrand. Cette université n'apparaît pas dans les statistiques de M. Bel.

3.2 Le Volontariat de solidarité internationale à Nanning.

Certaines ONG tentent de subvenir aux demandes du partenaire. Le volontaire sélectionné part alors en formation au sein d'une structure lui proposant une mission.

3.2.1 La formation du VSI

Les propos suivants s'appuient sur la Loi n° 2005-159 du 23 février 2005 (renforcée en 2015) relative au contrat de volontariat de solidarité internationale⁷⁸.

Incluse dans le budget de l'état, l'aide aux pays en voie de développement se présente de plusieurs façons dont le volontariat. Le volontaire dépend alors du ministère des Affaires étrangères et du Développement international. Il participe ainsi, par sa présence, au rayonnement culturel de la France à l'étranger. Celui-ci doit impérativement suivre une formation avant de s'envoler pour un pays hors union européenne.

Cette formation comporte deux volets⁷⁹ :

L'association agréée s'engage à assurer au volontaire de solidarité internationale :

- une formation générale à l'expatriation dans les pays d'affectation, comprenant notamment une préparation aux spécificités des relations interculturelles.
- une formation technique laissée à l'appréciation de l'association agréée en fonction de sa politique de recrutement et de la nature des travaux à effectuer par les volontaires de solidarité internationale.

J'ai ainsi suivi une première session de formation « comprendre les logiques interculturelles » à Lyon (2010). Cette préparation indispensable m'a permis d'éviter certaines maladroites. En effet, lors de cette session sur les logiques interculturelles, j'ai rencontré de nombreux futurs ou anciens expatriés « de divers horizons, ceci pour l'élargissement des points de vue et l'enrichissement des échanges » (Clong⁸⁰ volontariat 2015, fiche 11). Ensuite j'ai suivi une session d'orientation « Construire son projet de volontariat » puis une formation d'une semaine de préparation au départ. Là, « le recours, pour partie, au moins, à des organismes et des intervenants extérieurs » (Clong volontariat 2015, fiche 11) étant recommandé, l'ONG a proposé des formations spécifiques aux futurs volontaires. Ainsi, le sinologue Emmanuel Lincot⁸¹ nous a expliqué certains enjeux géopolitiques chinois. Jacques Meunier et d'autres

⁷⁸ Loi régissant le volontariat (2015). Repéré à

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000257503>

⁷⁹ Volet de la formation du volontaire, fiche 11 (2015). Repéré à <http://www.clong-volontariat.org/wp-content/uploads/2013/03/Le-guide-du-VSI-version-2010.pdf>

⁸⁰ Comité de Liaison des ONG de volontariat.

⁸¹ Fondateur de la chaire des études chinoises contemporaines (CECC) de l'institut catholique de Paris, Emmanuel Lincot est co-rédacteur en chef de la revue *Monde Chinois* et spécialiste d'histoire culturelle chinoise contemporaine.

spécialistes des religions ont également apporté des éclairages sur le contexte asiatique. Autant de perspectives indispensables à une meilleure adaptation, compréhension et insertion au monde chinois. Au terme de la formation, une riche bibliographie fut transmise afin d'encore mieux préparer son arrivée dans l'Empire du Milieu.

Enfin, des enseignants de FLE ont apporté plus spécifiquement des informations méthodologiques pour l'apprentissage du français en contexte particulier : pas d'ordinateur, pas de matériel ni livres, etc.

Ces phases préparatoires me semblent en réalité nécessaires à tout enseignant de FLE. L'enseignement tient alors compte des spécificités géopolitiques inhérentes à chaque pays car celles-ci sont connues de l'enseignant.

En complément de ces phases préparatoires définies par la législation française, l'ONG la délégation catholique pour la Coopération (désormais la DCC) possède certaines caractéristiques propres.

3.2.2 La DCC⁸²

Agréée par l'État pour l'envoi de volontaires de solidarité internationale, la DCC est membre du CLONG-Volontariat et de coordination Sud. Elle est également membre fondateur de France Volontaires. La DCC est également reconnue d'utilité publique. Premier organisme d'envoi de volontaires en France, cette ONG revendique certaines valeurs⁸³ parmi lesquelles j'ai choisi d'en retenir trois directement liées à ma pratique et ma posture enseignantes.

Son « engagement solidaire qui se traduit par la participation de la DCC à des projets de développement de tout l'Homme et de tous les hommes » témoigne de l'importance et de la place de l'humain. La disponibilité du volontaire est ainsi attendue par l'ONG et le partenaire. Les rencontres interculturelles sont au cœur des objectifs de la DCC, « pont entre les Hommes, la DCC permet aux partenaires et aux volontaires de partager chacun leur monde ». L'enseignant en mission ne peut ainsi se contenter d'exercer seulement son métier de lecteur. Bien plus qu'un envoi de compétences professionnelles, l'ONG privilégie l'envoi de volontaires représentant les valeurs humanistes de respect, tolérance et d'ouverture dialogique. Ceux-ci devant témoigner de leurs échanges interculturels au cours d'une session obligatoire de retour de mission.

⁸² Vidéo synthétique montrant l'implication de la DCC dans le monde. Repérée à <https://www.youtube.com/watch?v=LKUTec2t064>

⁸³ Intégralité des valeurs de la DCC, repérée à <http://ladcc.org/qui-sommes-nous/>

Enfin, le choix d'intervenir prioritairement envers les « plus les pauvres » ou les plus démunis définit également une pratique enseignante liée au profil d'étudiants. Nonobstant certaines mauvaises conditions de vie (salaire, éloignement, etc.), j'ai dû instaurer un dialogue interculturel entre la population estudiantine et professorale d'accueil avec laquelle je passais mes journées, et ma personne avec ce qu'elle incarnait aux yeux de mes interlocuteurs. Autant d'échanges hors temps scolaires qui façonnèrent ma pratique de la didactique, influencèrent les apprentissages de l'humain par l'humain et permirent probablement de tester certaines perspectives actionnelles. Cette disponibilité, cet investissement furent d'ailleurs des préambules à mon implantation à l'université des Minorités de Nanning.

3.2.3 La mission de solidarité internationale

Les logiques législatives du volontariat et les logiques humanistes de la DCC détaillées, Le cadre du volontariat et de l'ONG façonnaient ma posture éducative et par extension mon enseignement/apprentissage de façon générale. Les conditions du poste à Nanning apportent les derniers éléments de la sphère macro contextuelle humanitaire. En effet, comme le montre la fiche « profil du poste »⁸⁴ transmise par la DCC, je devais succéder à Mme Pinot. Jacques Meunier, le chargé de mission disait d'ailleurs

Le poste est laissé par Françoise Pinot qui après 13 ans dans cette université prend sa retraite et laisse l'héritage d'un travail excellent qui sera difficile à assumer, en particulier au plan de la disponibilité qui risque d'être attendue. Il faut donc veiller à envoyer un volontaire particulièrement compétent et prêt à relever ce défi.

La disponibilité, voilà le mot. Le don de soi, voilà le grand choix. De même que parfois l'abnégation est courage, souvent la disponibilité est dévouement.

Le cadre du volontariat m'a permis d'obtenir des relations privilégiées avec les enseignants et étudiants chinois. Représentant de la France à l'étranger, le volontaire, bénéficiant d'une simple indemnité de survie, ne recherche pas le profit ou une valorisation salariale et encore moins des récompenses honorifiques. Il donne de son temps, par envie, conviction, charité, désir, etc. Ainsi, plus qu'un lecteur de français, j'étais disponible, à la disposition des étudiants et des enseignants tous les jours. Je mangeais, voyageais, discutais avec eux. Cette disponibilité a eu bien évidemment des impacts sur l'apprentissage du français : je fus assisté par des apprenants dans toutes mes activités de la vie quotidienne : ouvrir un compte bancaire, aller au restaurant, etc. Ainsi, en dehors du cadre du cours, les apprenants étaient amenés à réaliser des tâches sociales : me commander un plat, m'organiser

⁸⁴ Le profil de poste complet est présenté en annexe 3.

des itinéraires de voyage pour le week-end, me présenter leur culture, être guide dans un musée ou dans leur village, etc.

Toutes ces activités validées et valorisées par Mme Huang XiuLian induisaient une pratique de l'interprétariat. Par extension la coopération professionnelle que j'ai obtenue dans le cours d'interprétariat est un résultat de la démarche du volontariat.

Ainsi, préparé à l'arrivée sur le sol du Guangxi par d'éminents spécialistes lors de ma formation, éveillé aux enjeux interculturels, aiguillé et conseillé par Françoise Pinot, Jacques Meunier ou Jean-Pierre Fouilleul, je me suis lancé dans la coopération éducative avec mes collègues, soucieux d'être à la hauteur du travail incommensurable mené par Mme Pinot. Un lecteur préparé au contexte culturel, disponible et à l'écoute proposera des enseignements/apprentissages tenant compte des caractéristiques corrélatives ethnolinguistiques, sociopolitiques et culturelles propres à l'environnement de la province autonome Zhuang du Guangxi et du public varié d'apprenants de français présents à l'université des minorités.

3.3 Cadre d'enseignement

Le cadre de travail était composé d'une équipe éducative soudée⁸⁵, d'apprenants au niveau hétérogène et surtout d'objectifs d'enseignements précis.

3.3.1 Une équipe éducative soudée

Dans la mesure où j'ai collaboré avec mes collègues afin de mettre en place une méthodologie d'apprentissage dans la formation, pour faciliter la suite de l'analyse, je présente la structure de l'équipe éducative dans laquelle j'ai eu la chance d'exercer⁸⁶.

- Mme Huang Xiulian, ancienne secrétaire du parti communiste au sein de l'université, responsable du cours d'interprétariat, du français scientifique.
- Mme Huang Xiaoxuan fût la directrice du département de français pendant 10 ans et fût ma collaboratrice lors de mon arrivée. Elle s'occupait des cours de grammaire.
- M. Yang Linfey, directeur du département de français depuis 2011. Docteur en histoire de la littérature française, diplômé de l'université d'excellence Zhong Da. Il donnait des cours de littérature française et de traduction écrite.

⁸⁵ La collaboration et la coopération entre équipe pédagogique est rare en Chine : Valérie Gaelazzi rapporte qu'une grande majorité de lecteurs se plaint du manque de communication professionnelle et que les équipes pédagogiques sont peu « interactives sur le plan professionnel » (2006, citée par Perche, 2011, p.188).

⁸⁶ Certains noms sont anonymés.

- M. Yang, professeur d'université, ancien guide touristique, chargé d'enseigner le français du tourisme, les cours d'audition et grammaire avancés.
- Mme Lu, professeure d'université, docteure en littérature française, diplômée de l'université d'excellence de Shanghai, proposait des cours d'audition, de lecture.
- Mme Li, en formation de FLE lors de ma présence, doctorante, élaborait des cours de lecture, d'oral, de grammaire pour les deux premières années.
- M. Xin, doctorant, était chargé du français de la presse.

Je tiens également à mentionner M Huang, fondateur avec Mme Pinot du cours de traduction orale en binôme, retraité de l'université mais toujours actif, il est auteur d'un manuel destiné à la pratique de l'oral et de la traduction (2011) conseillé aux étudiants.

A ces enseignants responsables des différentes matières, il faut rajouter deux « enseignants » très importants qui ne donnent jamais de cours ! M. X : sorte de professeur principal de la classe. Il ne donne aucun cours de français et ne parle pas français non plus. Il s'occupe officiellement de gérer les problèmes « psychologiques » des étudiants. Il interroge également (surtout) ceux-ci sur le déroulement des cours et plus particulièrement ceux du professeur étranger. Il est généralement à la base des initiatives des questions politiques posées par les étudiants (relatives à la souveraineté des îles Senkaku/Diayu, au Tibet, au Xinjiang, à Taïwan, etc.) Il est supervisé dans cette tâche par M. Y, chef du département des langues étrangères. Ces deux personnes sont des membres importants du parti communiste au sein de l'université. Ils convoquent régulièrement le délégué de la classe (membre du parti lui aussi) afin de s'assurer que les professeurs remplissent bien leur rôle. Les enseignants étant bien sûr évalués par les étudiants. Généralement, les lecteurs français s'assurent du soutien des apprenants en leur octroyant des bonnes notes. Si le lecteur peut donner de la face de par son statut, la note fournie même mauvaise est acceptée. Pour l'anecdote, Mme Pinot avait par exemple recalé l'intégralité de la promotion car elle estimait le niveau insuffisant. Ces mêmes étudiants la remercient de sa sévérité (à traduire par son sérieux).

Ces membres du corps éducatif vérifient également que l'enseignant réalise bien une prestation professorale en visionnant les caméras de vidéo-protection. Lors d'une activité théâtrale où j'avais déplacé tout le mobilier, l'enseignant (surveillant ?) est venu vérifier ce qui se tramait et est entré dans la salle de cours afin de questionner un étudiant. Rassuré, il est parti en me serrant chaleureusement la main.

Enfin, des inspecteurs du parti communiste viennent contrôler pendant les cours que les enseignants ne se contentent pas de diffuser des vidéos. Le cours de traduction orale en binôme a eu les honneurs de la visite de l'inspecteur général de l'éducation de la province du

Guangxi. Il a d'ailleurs réellement apprécié ce cours et a noté que cette méthodologie pourrait éventuellement se généraliser. Ce contexte collégial illustre parfaitement l'importance du contexte général et éducatif présenté précédemment dans lequel évolue les principaux acteurs : les apprenants.

3.3.2 Un groupe d'apprenants hétérogènes

L'année scolaire étudiante débute en septembre. Le premier semestre se termine généralement entre fin janvier et début février, tout dépend de la date fixée par le gouvernement, en appui sur le calendrier lunaire. Le second semestre débute en mars et se termine fin juin. Les étudiants de Benke spécialité littérature française de l'université ont 4 années d'études. Un étudiant commençant sa formation en 2015 appartient donc à la « promotion 2015 ». Les deux premières années sont destinées aux apprentissages des fondamentaux. Le niveau, au terme de ces deux années, selon les étudiants et les universités, varie entre A1 et C1 (aucune étude sérieuse n'a été menée sur ce point, je me base uniquement sur la conférence proposée lors du séminaire des lecteurs à Pékin où une très brève étude portant sur une dizaine d'universités arrivait à ce résultat, une thèse serait en préparation sur cet aspect, on prendra donc mes informations avec extrêmement de précaution. On note toutefois le considérable écart qui peut exister au sein d'une même classe). En 3^e et 4^e années, lors de la phase d'approfondissement les étudiants auront ce fameux cours d'interprétariat sur les semestres 6 et 7. Le semestre 8 (second semestre de la quatrième année) étant consacré à la rédaction d'un mémoire de fin d'études en français portant sur différentes thématiques⁸⁷. Lorsque j'aborderai la partie 3 je ferai souvent référence aux promotions 2009 et 2010, celles avec lesquelles j'ai pu mener un projet sur mes 3 années de présence. Je synthétise dans le tableau ci-dessous le nombre d'apprenants et les années de promotion.

⁸⁷ L'université des Minorités nationales étant spécialisée en littérature, les sujets de mémoire devaient porter sur la littérature ou la civilisation française. Pour ne citer qu'un exemple, j'ai supervisé un sujet portant sur l'utilisation des mythes dans la bande dessinée franco-belge comparée à la représentation des mythes dans les « manhua ». Même si le travail fourni fût très moyen, un sujet portant sur la bande dessinée et le « manhua » est extrêmement porteur et devient un riche objet de recherche universitaire.

Tableau 1 : Nombre d'apprenants par promotion

Promotion	2008	2009	2010	2011	2012
Nombres d'apprenants	24.	20	18	33	30
Etudiants issus des minorités nationales ⁸⁸	10	5	8	7	n.c
1 ^{er} année	Mme Pinot	Mme Pinot	M Dubreuil	M Dubreuil	M Dubreuil
2 ^e année	Mme Pinot	M Dubreuil	M Dubreuil	M Dubreuil	
3 ^e année	M Dubreuil	M Dubreuil	M Dubreuil		
4 ^e année	M Dubreuil	M Dubreuil			

Les apprenants des promotions 2008, 2009 et 2010 ont bénéficié d'un cours de traduction orale ou interprétariat en binôme. Dans celui-ci j'ai tenté de réinvestir les compétences acquises lors de mon parcours étudiant et professoral en proposant notamment une approche actionnelle afin de répondre en partie aux objectifs de la mission.

3.3.3 Les objectifs de ma mission d'enseignant volontaire

En dehors des objectifs du volontariat, recruté comme enseignant de français, j'avais également une mission professionnelle à mettre en œuvre : enseigner à des apprenants chinois, les rendre actifs et favoriser leur autonomie afin qu'ils s'insèrent au mieux dans le monde professionnel. Concrètement, mes tâches consistaient à animer les cours :

- d'oral,
- de français du commerce,
- « d'audition »,
- de recherches documentaires (appelé « informatique » dans le curriculum chinois),
- de civilisation française,
- de littérature française (master),
- d'expression écrite,
- de traduction orale en binôme avec un professeur chinois.

Cela représentait un volume officiel de face à face pédagogique de 14 heures. Dans la réalité, les cours duraient souvent une heure et demie car, tout comme le faisait Mme Pinot, je les prolongeais bénévolement et avais environ 21 heures de face à face pédagogique⁸⁹.

⁸⁸ Source : document officiel de recensement des nationalités des étudiants (non joint). La nationalité est en effet mentionnée sur la carte d'identité des résidents chinois.

⁸⁹ Je supervisais également les étudiants de master, corrigeais les mémoires de Benke et aidais mes collègues dans leurs recherches. Ces activités professorales ne rentrent pas dans la présente analyse.

Bénéficiant des habitudes installées par Mme Pinot, je rencontrais chaque semaine Mme Huang Xiaoxuan (ancienne responsable du département de français de l'université des Minorités nationales du Guangxi en 2010) afin de planifier une progression commune des apprentissages. J'étais également chargé de concevoir une progression cohérente s'adaptant aux profils des apprenants en proposant aux enseignants différents supports (cours de lecture ou de presse). Je concevais également les sujets d'examens.

Comme je l'ai souligné précédemment, ma posture de volontaire impliquait d'autres missions. J'étais également chargé de rendre plus actifs et autonomes les étudiants/apprenants/citoyens du monde/acteurs sociaux. Le profil du poste précise :

Le candidat doit être capable de s'intégrer avec souplesse dans un contexte d'enseignement différent et faire preuve d'écoute et de diplomatie. Il doit respecter les règles du pays et les conditions de son contrat et s'abstenir de faire de la propagande religieuse, politique ou philosophique.

J'étais donc à la fois un enseignant pendant les face à face pédagogiques (les apprenants me vouvoaient pendant ces heures) mais également un acteur social dans la mesure où j'étais un francophone totalement isolé⁹⁰. Mon quotidien devenant alors sujet d'actes langagiers (là les apprenants devaient me tutoyer). J'avais donc une double casquette : l'enseignant/lecteur et le volontaire/ma personne. Profitant de cette « ubiquité dichotomique » je mettais à profit les différents cours, la collaboration entre enseignants et mes connexions avec le monde social pour façonner des activités langagières respectant le contexte d'apprentissage et « les règles du pays ». La prise en compte « des contextes » et les objectifs de ma mission (rendre actifs les apprenants) s'est traduit par la mise en place d'une approche actionnelle. Un cadre théorique détaillé pourra préciser davantage les attentes des didacticiens sur l'approche actionnelle et donc donner des clefs d'analyse affinées de ma pratique.

⁹⁰ En dehors de mes contacts réguliers avec le consulat et les enseignants de Canton, je n'ai rencontré aucun occidental pendant 2 ans : les étudiants et mes collègues ont ainsi été mes uniques interlocuteurs.

Partie 2 : Cadre théorique

L'analyse de certains aspects⁹¹ de la sphère contextuelle demande une précision sur deux notions essentielles émanant de la problématique générale. Celle-ci évoque en effet une adaptation de la perspective actionnelle (désormais PA) dans un cours de traduction orale en contextes chinois.

Tout d'abord, pour donner quelques clefs d'analyse, les socles et les objectifs de la PA seront abordés. Corollaires ou concomitantes à cette perspective, certaines spécificités de l'approche par tâche seront ensuite soulignées. Les deux approches de la traduction utilisées pendant le cours termineront le cadre théorique.

Celui-ci laissera alors apparaître le lien fondamental et central avec le contexte d'apprentissage et me permettra d'aborder mes tentatives de mettre en place une perspective actionnelle dans mes séquences pédagogiques.

⁹¹ D'autres aspects – importance du taoïsme, du bouddhisme, du maoïsme et des traditions locales sur l'apprentissage et la conception éducative – auraient mérité un large traitement mais le cadre ne le rend pas possible.

4 La perspective actionnelle

La PA est, aujourd'hui, largement prônée par l'enseignement du français langue étrangère. Celle-ci s'inscrivant dans la continuité de l'approche communicative, j'évoquerai quelques caractéristiques de cette approche avant de présenter la rupture procédurale qu'occasionne l'arrivée de la PA. L'approche par tâche sous-jacente sera ensuite abordée.

4.1 Les socles de la perspective actionnelle

La PA hérite de l'approche par l'action, repose sur le concept socioconstructiviste et s'appuie sur certains principes de l'approche communicative (AC). Autant d'éléments cruciaux qui apparaîtront dans la suite du questionnement lors de l'analyse de ma pratique en contexte chinois

4.1.1 L'approche par l'action

Lorsqu'on entend perspective actionnelle, on pense directement à l'action. Une pédagogie centrée sur l'action.

Dès le 19^e siècle, Dewey met en place une pédagogie basée sur le projet « learning by doing » soit apprendre par l'action. Dans son école-laboratoire, le maître devient un guide et l'élève apprend en agissant. Dewey est rejoint par Piaget, en 1923, lorsque celui-ci développe le constructivisme comme théorie de l'apprentissage. Le constructivisme considère en effet que le développement humain – développement social, biologique etc. – s'élabore essentiellement par des représentations venues de l'extérieur (environnement, éducation, etc.) relativement stables. Le sujet construit alors ses représentations, conçoit ses concepts en fonction des informations reçues. L'homme est « acteur de son développement » et est ainsi en reconstruction permanente.

Cette théorie se retrouve également dans les écoles Freinet (1924) qui laissent davantage l'apprenant construire son savoir à son propre rythme. Joseph Réseau, dans son étude portant sur les profils d'apprentissage et les représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia, évoque un certain consensus de la recherche sur l'apprentissage :

Les chercheurs en pédagogie et en psychologie cognitive s'accordent à décrire l'apprentissage comme une construction du savoir. Dans cette construction du savoir, les attitudes et les représentations des apprenants jouent un rôle fondamental (Réseau, 1999, p.3).

Réseau (1999) poursuit en convoquant les neuro-pédagogies qui insistent sur les différences d'apprentissage entre apprenants. En cela il est rejoint par Howard Gardner Gervais Sirois

(2015)⁹² et les défenseurs des neurosciences comme théorie de l'apprentissage. Selon qu'il dispose d'une intelligence kinesthésique ou visuelle, musicale ou logico-mathématique, l'apprenant développera, alors, son propre système d'apprentissage. (Gardner, 2011) Néanmoins, pour tous les chercheurs, la connaissance se doit d'être construite activement par l'apprenant et non passivement reçue de l'environnement. Aussi, du point de vue de la mémorisation et en particulier dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère, l'action, la pratique semble, selon Charpak (1996), une condition essentielle de l'efficacité de l'apprentissage. Plus curieux et forçant les paradoxes, certains portails internet⁹³ prêtent à Confucius l'origine de la pédagogie par le faire : « J'entends et j'oublie ; je vois et je me souviens ; je fais et je comprends »

Près de 2500 ans plus tard, la science moderne montre que c'est bien ainsi que fonctionne notre cerveau, à savoir que l'on perd 80% de ce que l'on écoute, que l'on retient 30% de ce que l'on voit, et 90% de ce que l'on fait ! ⁹⁴ (http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/acte_d_apprendre.html)

Cet apprentissage par le faire repose, pour de nombreux chercheurs, sur le cognitivisme et le socioconstructivisme garants d'un élargissement dans la construction du savoir, du fait de la collaboration explicite à ces démarches.

4.1.2 L'approche par les interactions sociales

Le socioconstructivisme rappelle que toute construction du savoir, bien que personnelle, s'effectue particulièrement dans un cadre social. Ainsi tout sujet se forme avec et/ou contre les autres. Vygotsky (1978) s'éloigne de la conception individualiste de Piaget en développant le concept de la ZPD (Zone proximale de développement). Rejoignant l'idée d'une zone proximale de développement, Doise et Mugny (1981) précisent que les interactions entre pairs sont bien une source de développement cognitif à condition qu'elles suscitent des conflits sociocognitifs.

Selon ces deux auteurs, l'interaction sociale est constructive dans la mesure où elle introduit une confrontation entre des conceptions divergentes. De ces conceptions divergentes, la volonté de trouver un accord permet aux apprenants d'intégrer la conception de l'autre. Przesmycki (2004) précise que dans le cadre d'un travail collaboratif, le « conflit

⁹² Formation sur les intelligences multiples proposée dans mon établissement scolaire afin de lutter contre le décrochage scolaire.

⁹³ Repérés à http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/acte_d_apprendre.html et <http://ekldata.com/DAIzeYQwlfhTLsLoxAUCHFLRHgM.pdf>

⁹⁴ Ces propos tenus sur le site de l'académie de Lille pourraient être nuancés si l'on se penche sur les travaux d'Howard Gardner et de Gervais Sirois sur les intelligences multiples. Par ailleurs, convoquer Confucius pour évoquer la pédagogie de l'action est sinon incorrect, du moins très maladroit.

sociocognitif 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...) » 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).

Ce conflit socio-cognitif et l'approche socioconstructiviste se retrouvent aussi bien dans l'approche communicative (désormais AC) que dans l'actuelle perspective actionnelle.

4.1.3 De l'approche communicative à la perspective actionnelle

Le « learning by doing » défini par les précurseurs de l'approche par l'action a été complété par le socioconstructivisme : faire avec l'autre en se confrontant à lui et a été utilisé comme socle de l'AC. Dans le cas de l'apprentissage des langues, communiquer avec autrui est la base de l'approche communicative. Porcher précise d'ailleurs :

D'une manière globale, l'unique compétence visée par l'enseignement d'une langue étrangère est la capacité à communiquer. Ce que l'élève désire, ce dont il a besoin, immédiatement et pour son avenir d'adulte, c'est être capable de communiquer avec un natif de la langue qu'il apprend, c'est-à-dire le comprendre et se faire comprendre par lui (Porcher, 2004, p. 31).

L'AC centre l'apprentissage de la langue étrangère sur les besoins communicationnels. La capacité à communiquer est la base de l'approche communicative dans le sens qu'elle permet de remplir toutes les fonctions de communication et bien sûr de réaliser des actions. La perspective actionnelle n'est ainsi pas considérée comme nouvelle mais plutôt comme le prolongement de l'AC. Coste cité par Puren (2015, p. 21) précise : « Il ne s'agit pas de faire de « l'approche actionnelle » et d'une centration sur la tâche les piliers d'une méthodologie prétendument nouvelle ».

John Trim, dans le Guide pour les utilisateurs du *CECRL* conclut d'ailleurs que :

L'apprentissage fondé sur la tâche est, tout naturellement, une tendance forte et croissante dans le cadre de l'approche communicative (John TRIM, 2002, p. 47).

La proximité entre l'AC et la PA semble établie pour de nombreux didacticiens qui voient en la PA une forme de prolongement de l'AC.

Toutefois, Robert Jean-Pierre & Rosen Évelyne (2010 p 15-16) dans le *Dictionnaire Pratique du CECRL*, rappellent les évolutions réelles entre l'AC et la PA que ce soit au

niveau des objectifs finaux, des activités dominantes ou des différences de centration (centré sur l'apprenant pour l'AC mais sur le groupe classe dans la PA).

Puren (2015, pp. 24-26), théoricien de l'approche co-actionnelle de la PA, rappelle également les différences entre celle-ci et l'AC en s'appuyant notamment sur la sémantique du *CECRL*. Il considère que l'AC privilégie les tâches langagières et plus particulièrement les tâches communicatives alors que la PA précise nettement que l'apprenant aura à réaliser des tâches qui ne sont pas seulement langagières. De même la PA privilégie l'agir avec l'autre plutôt qu'agir sur l'autre prônée par l'AC. Le *CECRL* (p.15) précise d'ailleurs clairement cette distinction :

Si les actes de paroles 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 (*CECRL*, p. 15).

En AC, la simulation en classe permet à l'apprenant de « communiquer en classe comme s'il était en train de communiquer en société » alors que la PA privilégie la démarche de « type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux [...] » (*CECRL* p.15.) Les apprenants sont alors considérés comme de véritables acteurs sociaux dans le temps et l'espace de la classe et dans leur projet d'apprentissage de la langue-culture (Puren, *op cit*).

Il rejoint Bourguignon (2011, p.54) et son approche communic'ationnelle de la PA :

La perspective actionnelle dépasse l'approche communicative [...] en faisant des apprenants des acteurs sociaux qui travaillent ensemble sur un projet et des situations-problèmes. L'approche actionnelle met en avant l'agir avec les autres en lui proposant des situations de co-actions dans le sens d'actions communes à finalité collective. L'action commune forge des conceptions co-culturelles qui découlent des modes d'action partagés, d'actions collectives et dépassent l'approche communicative du « parler sur » et « parler avec » les autres par un apprentissage collaboratif.

Reposant sur un socle commun de l'AC, la PA semble, pour Puren (2015), aller plus loin en changeant la nature même des postures des apprenants et des enseignants. Les chercheurs détaillent alors les objectifs de la PA puis proposent ses modalités d'application par la réalisation d'une tâche sociale contextualisée.

4.2 Les objectifs de la perspective actionnelle.

Mettre en place un enseignement dans une perspective actionnelle implique nécessairement de connaître tout d'abord le pourtour politique justifiant l'usage de cette perspective. Ensuite la colonne vertébrale de la PA, donner du sens aux apprentissages, sera

détaillée. Enfin les conséquences de cette PA sur le rôle/formation alloué à l'enseignant seront abordées. Autant d'éléments qui poseront par la suite les jalons de la réponse à l'adaptation de la PA en contexte chinois.

4.2.1 Affirmer un projet politique ?

Le *CECRL* a été rédigé en 2001 par le Conseil de l'Europe et propose une base commune à l'apprentissage des langues en Europe.

Le ministère de l'Education nationale⁹⁵ propose une interprétation et précise :

*Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) est le fruit de plusieurs années de recherche linguistique menée par des experts des Etats membres du Conseil de l'Europe. [...] Il constitue **une approche totalement nouvelle qui a pour but de repenser les objectifs et les méthodes d'enseignement des langues** et, surtout, **il fournit une base commune pour la conception de programmes, de diplômes et de certificats**. En ce sens, il est susceptible de favoriser la mobilité éducative et professionnelle (Souligné par les auteurs).*

Plus loin, le texte introductif officiel affirme sa volonté politique :

L'objectif est d'abord politique : asseoir la stabilité européenne en luttant contre « la xénophobie » et veiller au bon fonctionnement de la démocratie. Les langues et les cultures peuvent y contribuer par une meilleure connaissance des autres. **On passe d'une logique de maîtrise quasi totale d'une ou plusieurs langues à une logique d'interaction entre différentes langues**, quel que soit le niveau de maîtrise de ces dernières. En ce sens, c'est un outil de promotion du plurilinguisme (souligné par les auteurs).

Si l'on prend le texte du *CECRL* :

Vous constaterez que le Conseil a pour souci d'améliorer la communication entre Européens de langues et de cultures différentes parce que la communication facilite la mobilité et les échanges et, ce faisant, favorise la compréhension réciproque et renforce la coopération (*CECRL*, p. 4).

Il apparaît clairement que l'objectif premier de cette uniformisation européenne est la facilitation des mobilités entre membres de la communauté européenne tout comme la promotion des interactions entre les peuples afin de favoriser leur compréhension (le projet Erasmus en est une autre application). Notons pour la suite du questionnement que cet objectif fait écho avec ceux du VSI et la DCC évoqués précédemment. La typographie utilisée par les auteurs appuie nettement ces idées valorisant le cosmopolitisme et la fraternité européenne. Il faut toutefois nuancer ce propos dans la mesure où les didacticiens de la PA ne sont pas

⁹⁵ Présentation du *CECRL* par le ministère de l'Education nationale, repéré à <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html> le 07/02/2016.

forcément les auteurs du *CECRL* et ne s'attachent pas forcément au pourtour politique évoqué.

Ce document, base de l'apprentissage des langues en **Europe** (je souligne), introduit quatre nouveautés :

1. l'échelle de compétence à communiquer langagièrement (niveaux A1 à C2)
2. les compétences attendues sur les différents paliers des activités langagières (réception, production, interaction et médiation orales et écrites).
3. les composantes de « la compétence de communication » devenue dans la PA, « compétence à communiquer langagièrement » sont les composante linguistique, sociolinguistique et pragmatique.
4. la notion de tâches est « à relier à la théorie de **l'approche actionnelle** du cadre au sens de réalisation de quelque chose, d'accomplissement en termes d'actions » (souligné par les auteurs du *CECRL*).

L'approche actionnelle, ou plutôt la perspective actionnelle pour reprendre Puren (2015), est connectée à la notion de tâche. Le *CECRL* précise alors les caractéristiques de cette nouvelle approche :

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 des tâches langagières) dans **des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier**. Si les actes de paroles 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 (2001, p. 15).

La préconisation de cette perspective convoque l'importance de donner du sens aux apprentissages afin de ne pas les déconnecter de la réalité sociale dans laquelle les apprenants – acteurs sociaux – évoluent.

4.2.2 Donner du sens aux apprentissages.

Frédérique Maïaux et Yves Béal rappellent que

L'enfant a besoin de comprendre le sens des apprentissages, de savoir où il va, et de comprendre la finalité et les enjeux de ce qu'il fait. Celui-ci doit percevoir que les compétences et les opérations mentales, au travail dans chaque activité, vont lui servir dans de multiples situations de la vie (2008, p. 93).

Les inspecteurs de l'Education nationale, lors de leur visite dans les établissements ou lors de la journée de l'inspection rappellent fortement cette nécessité de donner du sens aux

apprentissages⁹⁶. Dans le domaine de la didactique du FLE, Bourguignon (2007, n.p) détaille de son côté les modalités pour redonner du sens à l'apprentissage : « en remobilisant l'intérêt des élèves en les impliquant dans la résolution d'un problème qui fait naître le besoin de connaissances et donc le désir d'apprendre ». Elle introduit ici le concept de problème, ou de « défi » pour reprendre Gardner (cité par Sirois, 2015). Celui-ci se traduit par la forme d'une situation-problème ou d'une tâche à accomplir nécessitant la mobilisation de nombreuses ressources. Gerard, évoque les modalités de mise en œuvre de la PA :

Les modalités de mise en œuvre de la PA avec son corolaire principal la pédagogie de projet seront la mise en place dans un contexte social réel d'une situation problème concrète (la tâche sociale) que les apprenants, véritables acteurs sociaux devront résoudre (Gerard, 2003, pp. 27-28).

Il est rejoint par Goullier : « la pédagogie de projet est certainement la forme la plus aboutie d'une démarche actionnelle » (Goullier, 2005, p. 21).

Claire Bourguignon (2006, p.5.)⁹⁷ poursuit en prônant la mise en place d'un « scénario d'apprentissage-action » qui

emprunte à la recherche-action l'acquisition de connaissances à travers la résolution de problèmes concrets. [...] le scénario d'apprentissage-action engage les apprenants à étudier un problème de manière analytique et à prendre conscience des besoins qu'ils ont pour y arriver. En amenant les apprenants à comprendre pourquoi ils ont besoin de la langue, **on donne du sens à l'apprentissage** (Souligné par l'auteure).

Bourguignon précise que le scénario apprentissage-action « n'est pas une activité parmi d'autres » ni un simple « support » mais que « c'est réellement une démarche d'apprentissage ». Cette démarche vise l'apprentissage de la « langue dans toute sa richesse y compris culturelle ». Dans le cadre de la société multilingue et multiculturelle telle qu'évoquée par le *CECRL*, Puren (2015) montre les connexions entre les domaines sociétaux « public » et les apprenants « acteurs sociaux ». Les composantes co-langagière et co-culturelle découlant d'un travail avec les autres, tout en ayant « fait société avec les autres ». Cela rejoint Overmann (2012, p.1) soulignant que

⁹⁶ Sans forcément m'étendre sur l'approche par séquence qui n'est pas directement l'objet de notre étude, je me permets de reprendre les propos des IEN Abbes Zouache, Guillaume Jacq et Emmanuelle Kalonji (2013 et 2015) pointant les habitudes ancrées de l'approche séquentielle chez les apprenants (noter le titre de la séquence, la problématique et les objectifs) sans pour autant que ceux-ci voient le sens de cette approche et encore moins ne prennent conscience du besoin de répondre à la problématique posée ou co-élaborée avec le professeur. Il a été rappelé aux enseignants la nécessité de faire sens et d'ancrer dans les habitudes professorales, pas seulement une présentation séquentielle mais faire montre de la logique séquentielle. Une logique qui rejoint partiellement, dans le cas de l'apprentissage des langues, la perspective actionnelle.

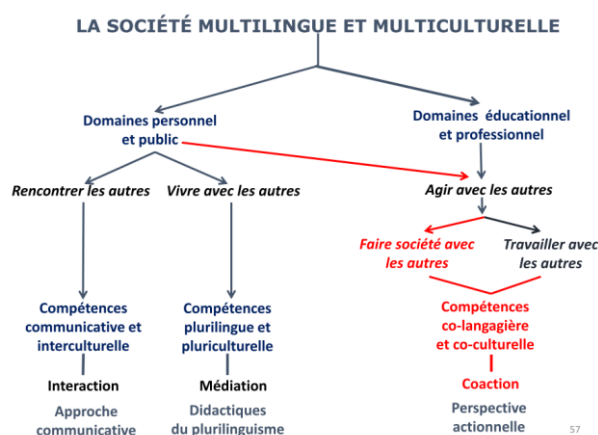
⁹⁷La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du *Cadre Européen Commun de Référence* repéré à http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_responsabilite_enseignants_2006.pdf

lors de la construction des savoirs l'apprenant doit viabiliser ses connaissances en interagissant avec les autres membres de la communauté linguistique (l'accent est mis sur une vision socio-constructiviste de l'apprentissage et renforce l'importance des autres acteurs sociaux qui agissent sur l'apprenant).

La coaction entre pairs et enseignants, et acteurs sociaux afin d'accomplir une tâche sociale définissent ainsi la perspective actionnelle.

Puren (2015, p. 57) résume cela par le schéma suivant :

Figure 1 : La société multilingue et multiculturelle (Puren, 2015)



L'enseignant, maître d'œuvre de la PA, adopte alors une « nouvelle » posture enseignant/apprenants.

4.2.3 Modifier le rôle de l'enseignant.

Dabène (1984, p. 131-132) qualifiait déjà l'enseignant de « meneur de jeu ». Avec la PA, pour Paquay et Wagner (2001), l'enseignant renonce à son statut de « maître instruit » ou de transmetteur de savoir et agit comme médiateur. Ce médiateur, pour Perrenoud (2002), doit permettre la résolution d'un problème posé au groupe classe. Il précise alors le rôle dévolu à l'enseignant :

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).

Pour Peter Griggs, Rita Carol & Pierre Bange, l'enseignant a également

un rôle primordial à jouer dans un dispositif d'apprentissage par tâches. Même s'il se tient à l'écart au cours de l'activité communicative, il doit, lors d'une phase préparatoire, mettre en

place d'autres activités destinées à générer l'input nécessaire pour alimenter les productions des élèves, et, lors d'une phase d'évaluation, fournir un feedback permettant aux élèves de prendre un recul métalinguistique par rapport à leurs productions (Griggs, Carol & Bange, 2002, p. 25).

Denyer compare l'enseignant au coach d'un sportif, et définit les « actions » de celui-ci. Il doit :

- observer, analyser, orienter, rectifier la démarche de résolution de la tâche.
- fournir, faire trouver ou construire, selon les circonstances, les outils nécessaires à cette résolution (Denyer, 2007, p. 27).

Enfin, Bourguignon (2007, n.p), s'inscrivant dans la continuité des chercheurs, indique que l'enseignant doit donner des consignes et aider les apprenants en tant que « médiateur, coach et metteur en scène, mais il ne les guide pas de manière linéaire à produire un résultat unique ».

Puren (2007, n.p.) propose quelques implications didactiques de la PA :

1. Généraliser la pédagogie du projet.
2. Construire des unités didactiques sur la base de l'unité d'action et non plus seulement de communication.
3. Mettre les documents au service de l'action, et non plus seulement les tâches au service des documents.
4. Mettre les différentes « compétences langagières » (CO/CI/EO/EE) au service de l'action, et non plus seulement de la communication.

Ainsi, Dabène (1984), Giggs (2002), Perrenoud (2002), Bourguignon (2007), et Denyer (2007), Puren (2007) se rejoignent et précisent les fonctions d'accompagnateur, de médiateur, de déclencheur de l'input et de pourvoyeur de feedback de l'enseignant.

Pour que ces fonctions puissent se mettre en place plus facilement, il est conseillé aux enseignants d'élaborer le projet ou la situation-problème avec les apprenants. Comme le précise Marham (2003), une bonne idée de projet relève alors d'un compromis entre l'intérêt des apprenants et le curriculum. Celui-ci a été évoqué dans la partie contextuelle et je montrerai comment j'ai élaboré avec les apprenants un projet répondant à la fois au curriculum chinois et à l'intégration pédagogique de la PA.

L'action domine donc bien la PA et les implications didactiques mettent en exergue la tâche sociale⁹⁸.

⁹⁸ Certaines similitudes avec la pratique professorale en lycée professionnel apparaissent. En effet, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (BO n°30 du 25 juillet 2012), stipule que l'enseignant doit savoir (entre autres) : *organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves. Rendre explicites pour les élèves les objectifs visés et construire avec eux le sens des apprentissages*. La problématique du cours est systématiquement construite avec les élèves et l'enseignant élabore le projet avec les apprenants afin de donner du sens aux apprentissages.

5 Le scénario et la réalisation de tâches

Pu (2011, p. 37), l'inspirateur de notre problématique, agglutine deux termes et évoque « la perspective actionnelle par tâches ». Pour un chercheur chinois, cette association est somme toute extrêmement révélatrice : la tâche est au cœur de la PA.

La PA propose en effet un changement de paradigmes dans la façon d'enseigner une LE : les apprenants sont considérés comme des acteurs sociaux à qui l'enseignant propose une tâche sociale réalisée en langue étrangère ou seconde. Qu'est-ce que la tâche dans le cadre d'une PA ? Les différentes conséquences – développement des compétences, interdisciplinarité, autonomisation – qui découlent d'une approche par tâche seront ensuite évoquées. Ces notions entreront d'ailleurs en résonance avec le contexte et donneront des pistes de réponses à ma problématique.

5.1 Qu'est-ce que la tâche ?

Pu (2011) citant Nunan (1991), évoque les 5 caractéristiques de l'enseignement par tâche :

- l'accent mis sur l'apprendre à communiquer au travers des activités d'échanges interactives en langue cible.
- l'introduction des textes authentiques dans la situation d'apprentissage.
- les apprenants se concentrent non seulement sur la langue, mais aussi sur le processus d'apprentissage.
- une amélioration des expériences personnelles de l'apprenant comme éléments importants contribuant à l'apprentissage en classe.
- une tentative de lier l'apprentissage de la langue en classe avec sa réutilisation en dehors de la salle de classe (Nunan, 1991, cité par Pu, 2011, p. 39).

Ces caractéristiques valables également pour l'AC sont toutefois complétées par la nature même de la tâche dans la PA. Voici, par exemple, la définition de la tâche donnée par le *CECRL* :

Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé (*CECRL*, p. 16).

La tâche consiste à résoudre un problème par l'action. Pour y parvenir, Bourguignon (2006) propose le « scénario apprentissage-action ». Puren (2002), cité par Paola Bagnoli, Eduardo Dotti, Rosina Praderi & Véronique Ruel (2010, p. 7), propose plutôt une approche non pas pilotée par l'action, « mais par la co-action où les élèves seront les co-acteurs de leur apprentissage ».

Tous les auteurs évoquent l'importance de contextualiser la tâche dans le cadre de la PA. Le *CECRL* parle du **contexte social** qui seul donne sa pleine signification à la tâche.

Denyer (2007) et Bourguignon (2006) affirment que les activités demandées aux apprenants doivent être contextualisées en les reliant à une situation authentique à laquelle l'apprenant peut être confronté réellement dans la vie de tous les jours.

Emilia Conejo Lopez-Lago (2006) complète la définition du *CECRL* en introduisant les principes de son application en classe :

Pour qu'on puisse dire qu'une activité est une tâche, il faut qu'elle soit réalisée en coopération, qu'elle incite à la communication entre les apprenants et qu'elle débouche sur un **résultat concret** (Emilia Conejo Lopez-Lago, 2006, p. 2).

Elle pose ainsi trois jalons essentiels : la réalisation en coopération (cela renvoie au conflit sociocognitif et au socioconstructivisme évoqué plus haut), la nécessaire communication entre les apprenants (dans la continuité de l'AC) et surtout un résultat concret.

Mangenot rejoint également Conejo Lopez-Lago en précisant cependant que la tâche doit être orientée en priorité vers le sens :

Une tâche est un plan de travail, principalement **orienté vers le sens**, conduisant les apprenants à manier la langue d'une manière **proche de la vie réelle**, [...] et possédant un **résultat clairement identifiable** permettant de déterminer si la tâche a bien été réalisée [je souligne] (Mangenot, 2006, p. 39).

Tous les chercheurs évoquent la nécessité d'un résultat « concret », « clairement identifiable ». Bourguignon (2006, n.p) utilise même le modalisateur du devoir : « la tâche doit aboutir à un résultat concret ». Ainsi, la tâche sociale s'inscrivant dans le contexte d'enseignement appelle un résultat concret qui donnera aux modalités de sa réalisation du sens aux apprentissages. Nécessairement, la tâche sociale demandée ou la situation-problème ou encore le scénario apprentissage-action doit être complexe car faisant appel à différentes compétences au sens large (pas seulement la compétence à communiquer langagièrement). Denyer (2007) évoque ainsi la nécessaire complexité de la tâche. Elle est rejointe par Overmann (2012, p.1) reprenant Bourguignon qui développe :

la tâche est toujours intégrée dans une situation complexe et multidimensionnelle afin de convoquer une série de savoirs, d'aptitudes et de stratégies mise en œuvre par l'apprenant pour mener la tâche à bien.

De la sorte, la tâche, par sa complexité même, appellera l'apprenant à mobiliser des compétences (langagières et non langagières), l'obligera à communiquer, à échanger avec les acteurs sociaux, avec ses pairs, avec l'enseignant, mais également à développer son

autonomie. L'objectif étant comme l'affirment le *CECRL* et les chercheurs cités dans cette étude, de faire des apprenants des acteurs sociaux. Puren (2009, n.p) explicite d'ailleurs : « La mise en avant de l'objectif de formation d'un « acteur social » amène obligatoirement à relativiser l'importance accordée à l'autonomie individuelle : un « acteur social » est certes un individu critique et autonome, mais c'est aussi un citoyen responsable et solidaire » (Puren, 2009b). L'enseignant forme les acteurs sociaux, les citoyens responsables et peut participer à leur construction. De la sorte, les propos de Pu (2011, p.39) : « apprendre, ce n'est pas pour simuler, mais pour utiliser réellement dans la vie sociale », ont un écho bien particulier dans le contexte éducatif chinois. L'approche par tâche ayant des conséquences directes sur l'agir-apprenant.

5.2 L'agir-apprenant

La mise en place de la PA et donc d'une approche par tâche sociale implique certains bouleversements. J'ai décidé d'en sélectionner trois qui renvoient directement aux difficultés d'application d'une PA dans un contexte chinois soulevées par la problématique. À savoir : le développement des compétences, le décloisonnement des apprentissages et l'autonomisation des apprenants.

5.2.1 Développer les compétences

La PA favorise le développement de compétences, définies par le *CECRL* (2001, p.15) comme « l'ensemble des connaissances, des habiletés et des dispositions qui permettent d'agir ».

Gérard & Braibant reprenant différents auteurs définissent les caractéristiques de la compétence :

Aujourd'hui, la plupart des auteurs (Le Boterf, 1994 ; Rey, 1996 ; Perrenoud, 1997 ; Roegiers, 2000 ; Jonnaert, 2002) et acteurs pédagogiques considèrent que la compétence se manifeste dans la **mobilisation d'un ensemble intégré de ressources pour résoudre une situation-problème, appartenant à une famille de situations** [souligné par les auteurs] (Gerard, & Braibant, 2003, p. 2).

Ces compétences sont nécessaires pour réaliser la tâche. Même si l'on demande à l'apprenant une tâche dans la langue cible différente de la langue source, les compétences ou connaissances sollicitées ne seront pas toutes langagières.

Les auteurs précisent :

En d'autres termes, quelqu'un est compétent lorsque, confronté à une situation-problème inédite mais comportant un certain nombre de caractéristiques communes à d'autres

situations de la même famille, il fait appel à certaines ressources qui, combinées entre elles, lui permettront de résoudre la situation. La notion de *ressources* est au centre de la compétence puisque ce sont elles qui sont mobilisées et intégrées entre elles pour résoudre la situation. Sans ressources, pas de compétence. Mais il ne suffit pas de « posséder » ces ressources, encore faut-il les « mobiliser » et les « intégrer ». Cela signifie que la personne doit pouvoir analyser la situation à laquelle elle est confrontée, sélectionner les ressources pertinentes par rapport à cette situation, et les utiliser de manière coordonnée pour apporter une réponse satisfaisante à la situation (Gerard & Braibant, 2003, p. 2).

Bourguignon (2006) rappelle que l'approche par tâche permet justement d'« impliquer les apprenants-usagers de langue dans une action revient à définir une situation d'apprentissage qui les amène à analyser la situation dans laquelle ils vont devoir utiliser la langue pour en déduire les connaissances dont ils auront besoin ». Il s'agit alors non pas « d'appliquer des connaissances dans des tâches proposées » mais bien de mobiliser ses ressources pour répondre au problème auquel l'apprenant fait face. L'apprenant face à des situations-problèmes devra donc mobiliser ses ressources, les confronter et coopérer avec ses pairs pour parvenir à la résolution de cette situation problème. Les ressources de l'apprenant sont multiples et ne sont pas seulement langagières. Orienter une carte vers le nord ne relève pas de la compétence à communiquer langagièrement et pourtant l'apprenant devra bien y parvenir s'il souhaite élaborer, dans la langue cible, un itinéraire pour un acteur social touristique (cf. 3^e partie). De la sorte, la réalisation d'une tâche, par les mobilisations et les intégrations successives de ressources qu'elle demande implique une interdisciplinarité évidente et fait appel à de multiples compétences.

5.2.2 Décloisonner les apprentissages

Le décloisonnement des apprentissages, l'interdisciplinarité sont en effet préconisés dans le cadre de la PA et dans son application : la réalisation d'une tâche sociale. Ainsi, Bourguignon (2007 n.p) explicite les conséquences formatrices de cette approche : « Dans le même temps, il [le scénario-apprentissage-action ou projet ou macro-tâche sociale] vise à supprimer le cloisonnement des apprentissages qui sont uniquement reliés par un thème (aujourd'hui, l'apprentissage de la langue se fait autour d'un thème) et ne suscite pas nécessairement l'intérêt ». Springer (2009, pp. 25-34) rappelle également l'interdisciplinarité d'un projet scolaire, dans la mesure où celui-ci engage plusieurs disciplines pour aboutir à un résultat concret. Cette interdisciplinarité permet de développer des compétences transversales et des connaissances liées à plusieurs domaines. Les projets interdisciplinaires, dans un cadre scolaire, outre qu'ils motivent les apprenants et donnent du sens aux apprentissages,

correspondent aux avancées des intelligences multiples et favorisent donc une certaine équité dans la construction des apprentissages (Gardner et Sirois, 2015).

Le projet (Springer, 2009) ou le scénario apprentissage-action (Bourguignon, 2007) ou encore l' « unité d'activité à l'intérieur du processus conjoint d'enseignement/apprentissage » (Puren, 2004, p. 15) implique la mobilisation de nombreuses compétences tirées du savoir-être, savoir-faire, des expériences vécues de l'apprenant tout en faisant appel à des compétences à communiquer langagièrement afin de comprendre les ressources (texte, acteurs sociaux rencontrés...) et s'exprimer dans la langue cible.

Bourguignon propose alors de remplacer la logique de cloisonnement de l'approche communicative en mettant « en place une logique *intégrative*, où la communication est au service de l'action et où les activités langagières sont imbriquées les unes dans les autres au service de l'accomplissement de la tâche » (souligné par l'auteure) (Bourguignon, 2011, p. 58).

Dans son explication des modalités d'exécution de ce qu'elle appelle le scénario apprentissage-action, Bourguignon parle alors de succession de micro-tâches :

La mission donne du sens à la tâche qui se situe dans un contexte donné. Enfin, elle est reliée à un domaine qui permet de définir l'arrière-plan thématique et culturel du scénario. Dans ce cadre, pour accomplir la tâche définie par la mission, l'apprenant-usager doit effectuer une succession de micro-tâches impliquant cinq activités de communication langagières, toutes reliées les unes aux autres. [...] La notion de « succession » est essentielle car elle fait disparaître la possibilité d'action « gratuite ». Chaque micro-tâche est imbriquée dans l'autre et au service de l'accomplissement de la mission. (Bourguignon, 2011, p. 72-73)

Les apprentissages sont alors pris dans leur globalité par la succession logique de micro-tâches qu'implique la réalisation concrète de la tâche finale. Intégrées à la résolution de la situation-problème, pour Bourguignon, les activités langagières s'interconnectent. L'apprenant doit alors faire appel à ses ressources et ses compétences intrinsèques pour parvenir à l'accomplissement de la tâche finale. Elle termine :

De fait, il ne peut y avoir de production sans recherche d'informations auparavant et c'est bien en organisant les informations qu'il a trouvées que l'apprenant-usager va pouvoir faire le choix que lui impose sa mission (Bourguignon, 2011, p. 72-73).

Proposer à « l'apprenant-usager » de faire ses choix pour accomplir sa « mission » implique également que l'apprenant sera amené à montrer ses capacités d'autonomisation dans le travail, étant, au final, le seul décideur.

5.2.3 Favoriser l'autonomie

En effet, Denyer précise que la tâche à mener est :

Didactique ou non guidée : elle consiste en une consigne, mais c'est aux élèves à savoir comment la résoudre, quels outils utiliser et... le faire, de façon autonome ! (Denyer, 2009, pp. 141-156).

L'apprenant prend en charge sa formation. Toutefois Puren nuance et considère que « plus les apprenants seront autonomes dans la conduite de leurs projets (et plus les projets seront mobilisateurs et réussis, plus ils seront autonomes, effectivement), plus l'enseignant devra éventuellement être directif dans l'enseignement de la langue qui y sera mobilisée » (Puren, 2009, p. 12).

Pour parvenir à un certain degré d'autonomie et garder une logique dans la réalisation de la tâche sociale, l'utilisation des TIC est ainsi prônée par certains didacticiens. Dans un article intitulé « Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues » Mangenot (1998) souligne l'intérêt de l'utilisation d'internet pour la conception et la réalisation de tâches et de projets.

Martel évoque pour sa part les avantages pédagogiques qu'offre Internet :

- L'interculturel (par les échanges et par la recherche sur les sites)
- La collaboration (création collective)
- L'intégration du contenu en mode immersif (distinction floue entre contenu pour apprentissage des langues et contenu pour information grand public)
- Le plurimédia (inclusion du son, image, vidéo et du texte)
- L'autonomisation (vers une grande liberté de recherche, d'expression et d'objectif)
- L'apprentissage ludique et la motivation par le jeu et la réduction du stress
- La simulation et le jeu de rôle
- La communication authentique (groupes de discussion, correspondance électronique) (Martel, 1998, pp. 135-142-143)

Puren (2004, p. 11) valorise également l'usage des TICE et en particulier le web 2.0 dans la mesure où celui-ci permet de co-agir avec l'enseignant ou ses pairs et rentre donc bien dans la logique de la co-action de sa définition de la PA.

La PA vise donc à permettre à l'apprenant de développer des compétences interdisciplinaires et transversales tout en développant une capacité à s'autonomiser dans le travail en utilisant par exemple le co-agir (Puren, 2004), notamment offert par les TICE.

5.3 Prendre en compte la tradition éducative chinoise

Les enjeux de la PA et de l'approche par tâche ont été définis par les chercheurs. S'inscrivant dans une continuité de courants méthodologiques en usage en Europe, cette PA tend à se s'imposer en Chine comme en témoigne les formations proposées par la France aux enseignants chinois (Aron, 2010). Pu (2011) souligne les difficultés voire l'incompatibilité entre la PA et la tradition éducative chinoise. La partie contextuelle montre bien les nombreuses différences structurelles et systémiques entre l'approche européenne et l'approche éducative chinoise. Comme le pointe Aron ou Pu, les formations sur la PA proposées par la France peinent à percer. Pu suggère donc, pour maintenir tout de même la face du système éducatif chinois, d'inventer une autre forme mêlant la PA tout en respectant le macrocontexte chinois. Pu (2011, p.42) propose d'ailleurs une comparaison rapide des deux approches :

Tableau 2 : Caractéristiques de la PA et de la culture d'apprentissage chinoise d'après Pu

	Culture chinoise	PA
Statut de l'apprenant	Récepteur d'informations	Acteur social
Finalité	Utilité, bonnes notes, diplôme, certificat, changement de statut social	Acquérir des compétences diverses : compétences générales et compétences à communiquer langagièrement.
Attention	Aux savoirs	Pas seulement aux savoirs (aux compétences avec tout ce qu'elles impliquent : savoir, savoir-être, savoir-faire, et savoir-apprendre.
Centration	Sur le professeur, enseignement de type directif, les décisions concernant l'apprentissage sont prises par l'enseignant	Sur l'apprenant
Didactique	Enseigner/apprendre	Former, éduquer
Activités d'apprentissage	Accepter passivement auprès ⁹⁹ du professeur ou dans les livres	Activités sociales ou celles liant directement à la société
Modalités d'activités	S'enfermer dans la classe, dans l'école	Co-action en classe ou dans la société
Succession	Apprentissage à l'école	Apprentissage tout au long de la vie
Vécu d'apprenants.	Peu important	Important

La culture éducative chinoise, selon Pu, présente de nombreuses différences avec la PA en particulier au niveau de la prise en compte du vécu de l'apprenant ou de « la passivité face au professeur » ou encore sur les actions sociales. Le cours de traduction orale mené à

⁹⁹ Pu veut simplement rappeler que toutes les activités d'apprentissage proposées par l'enseignant utilisent la transmission et sont acceptées sans concertation avec les apprenants. L'enseignant lit le manuel et les apprenants prennent des notes. D'où sa formulation « accepter passivement ».

l'université mettant en scène une enseignante chinoise héritière de la culture chinoise et un enseignant français formé à la pédagogie de projet, la collaboration entre ces deux cultures d'apprentissage peut apporter des pistes réflexives à la proposition de Pu. Les théories de la traduction s'inscrivent logiquement comme éléments théoriques complémentaires éclairant l'adaptation de la PA en contexte chinois pour le cours assuré pendant mon volontariat.

6 La traduction

Le cœur de la problématique s'anime donc par la mise en place d'une perspective actionnelle. Il prend place au sein du corps/cours de traduction orale menée avec ma collègue Mme Huang Xiulian. L'objectif de celui-ci étant de former des traducteurs capables de servir d'intermédiaires entre un client et un fournisseur. Je me suis essentiellement basé sur le travail de synthèse des théories de la traduction opéré par Rakova (2014). J'ai sélectionné deux théories de la traduction qui permettront d'interroger la méthodologie que j'avais mise en place pendant le cours, à savoir la théorie interprétative fondée par Danica Seleskovitch (1984) et la théorie actionnelle développée par Holz-Mänttari (1984). Deux théories souvent complémentaires et imbriquées ayant trouvé écho dans la démarche mise en place dans le cours.

6.1 Théorie interprétative

Même si aujourd'hui, les progrès de la traduction automatique assistée par ordinateur pourraient apporter de nouveaux éléments, dans la mesure où, en situation de travail les apprenants n'ont pas la possibilité de s'en remettre à la machine et se doivent d'associer, dans leur comportement – le savoir-être tel qu'expliqué précédemment – les gestes à la parole traduite, je ne contenterai donc pas les passionnés des avancées technologiques en élargissant les théories de la traduction à l'aulne des possibles numériques. Je baserai donc mon propos sur les travaux de Danica Seleskovitch (1984) et de Marianne Lederer (1997).

La théorie interprétative de la traduction est fondée sur l'observation notamment de l'interprétation de conférence. En effet, lors de ces conférences, la traduction simultanée est de mise. L'examen minutieux d'une interprétation simultanée montre comment « le sens d'un discours se construit par petites touches, par fragments d'énoncés », appelés « unité de sens » (Lederer, 1997, p16.). Lederer précise d'ailleurs les particularités de l'interprétation :

L'interprétation a ceci de particulier par rapport à la compréhension en général qu'elle saisit et restitue chaque unité de sens, montrant ainsi, dans le détail, la nature du processus du passage des signes phoniques à la compréhension d'un discours (Lederer, 1997, p.16).

Elle constate que tout traducteur se doit d'avoir des « compléments cognitifs », de posséder des informations supplémentaires comme le contexte, etc. pour rendre parfaitement sa traduction. Lederer définit le sens comme : « la fusion de deux composantes : sèmes actualisés et compléments cognitifs » (Lederer, 1997, p.16).

Danica Seleskovitch définit le modèle du processus de la traduction selon trois étapes :

- La compréhension d'un sens,
- Une phase de déverbalisation que Lederer définit par « l'oubli des mots et des phrases qui ont fait naître le sens, pendant laquelle celui-ci subsiste sans support linguistique » (Lederer, 1997, p.17),
- L'expression de ce sens.

Ces trois étapes se détaillent de la sorte :

- **La compréhension du sens**

Il s'agit de comprendre un discours tout en saisissant sa composante linguistique (les sèmes) et extralinguistique grâce aux compléments cognitifs : compréhension du contexte, connaissance des expressions idiomatiques, des codes langagiers de la langue cible, etc. Rakova précise d'ailleurs que « le sens dépend en grande partie de l'expérience individuelle du lecteur, de ses connaissances encyclopédiques, de son bagage culturel, bref, de sa compétence interprétative » (Rakova, 2014, p. 148).

Cette particularité revêt une importance particulière pour les apprenants de l'université des Minorités nationales du Guangxi. Issus des minorités, ils ont souvent peu de connaissances sur le monde chinois et encore moins sur le monde occidental en dehors des séries TV ou chanteurs français. J'ai ainsi enseigné quelques éléments fondamentaux de la civilisation française mais également chinoise aux étudiants afin qu'ils appréhendent mieux leur environnement et puissent davantage interpréter les propos tenus lors du cours de traduction orale. Bien que les apprentissages soient fragmentés, le cours de traduction orale se devait d'apporter ces compléments cognitifs.

- **La déverbalisation** « consiste en une isolation mentale des idées ou des concepts impliqués dans un énoncé » (Rakova, 2014, p.146).

Si le traducteur ne déverbalise pas, il tombe dans la traduction littérale et produira un discours peu compréhensible pour le destinataire à qui s'adresse le message traduit. Pour donner un exemple directement issu de mon expérience lors du cours, je citerai une erreur récurrente des apprenants : la traduction littérale des verbes. La langue chinoise ne possède pas de conjugaison des verbes. Ainsi, pour dire « je mange du riz », on dira « wo chi fan », « j'ai mangé » : « wo chi fan le », je mangerai demain : « Mingtian wo chi fan ». Un

apprenant commet souvent des erreurs en omettant de conjuguer le verbe et dit « je manger demain » ou « je manger hier » ou encore « je être chinois ». Ces erreurs de débutants se corrigent assez rapidement dès la deuxième année. Pourtant en troisième année et quatrième année, d'excellents étudiants commettent cette erreur lors des cours de traduction orale.

Durant l'étape de déverbalisation, « le sens reste dans la conscience du traducteur, tandis que les signes (mots, phrases) de l'original doivent être oubliés » (Rokova, 2014, p.146) mais pour les apprenants, le fort désir de traduire rapidement pour, selon les cas, soit expédier rapidement l'activité (apprenant de catégorie 4 selon Confucius), soit témoigner de leur vitesse traductrice (gagner de la face !), provoque une absence de l'étape de déverbalisation.

Lors d'une conférence donnée par Augustin, un ancien étudiant, actuellement interprète à l'ambassade de France à Pékin, celui-ci a insisté sur la nécessité de prendre son temps avant de traduire. Prendre des notes, assimiler le contexte et l'intonation puis reformuler tout en tenant compte, bien évidemment, des objectifs commerciaux.

▪ **La reformulation**

Le traducteur opère ainsi un choix des moyens expressifs offerts par la langue cible pour procéder à la reformulation du sens du discours source.

Pour Moya (2010, pp.79-80), « la capacité associative, déductive du traducteur, sa créativité, son intuition, son imagination sont très importantes notamment pendant cette étape du processus de la traduction ». Cela témoigne de la nécessité d'approfondir les connaissances et l'esprit d'adaptation des apprenants lors de la formation afin qu'ils soient des interprètes performants.

Pour résumer très simplement la difficulté spécifique que l'on peut rencontrer avec une traduction du chinois au français, citons Pimpaneau :

Pour comprendre un texte, qu'il soit en langue originale ou en traduction et qu'il s'agisse d'un roman ou d'une étude sur la civilisation, il est indispensable de posséder certaines connaissances. Même un mot aussi courant que « lit » ou « calendrier » peut induire en erreur, car les Chinois avaient un mobilier qui ne ressemblait pas au nôtre, ni la même façon de diviser le temps que nous (Pimpaneau, 1990, p. 7).

Il complète en évoquant la différence de compréhension de mots simples :

Pour lire encore faut-il comprendre. Or comprendre n'est pas seulement une question de langue. Une traduction ne suffit pas. « Résidence » se dit en chinois, or une maison chinoise ne ressemble pas à une maison occidentale (Pimpaneau, 1990, p. 7).

Et si l'on rajoute que les maisons des minorités Zhuang ou Dong comportent des différences sociales importantes (les Dong se réunissent sous un édifice de la place du village par exemple), on comprend mieux l'importance du contexte général : la théorie interprétative de

la traduction donne des pistes pour pallier les défauts de « compléments linguistiques » et la théorie actionnelle de la traduction pose les jalons de la professionnalisation de l'interprète.

6.2 La théorie actionnelle de la traduction

Cette théorie a été développée en Allemagne dans les années 1980 par Justa Holz-Mänttari (1984). Pour la théorie actionnelle, la traduction est envisagée, « comme un processus de communication interculturelle visant à produire des textes appropriés à des situations spécifiques et à des contextes professionnels » et comme un simple « outil d'interaction entre des experts et des clients » (Guidère, 2010, p. 70-71 cité par Rakova, 2014, p. 163).

Cette théorie propose donc une conception pragmatique de la traduction, et s'appuie sur « la théorie de l'action et, dans une large mesure, sur la théorie de la communication » et rejoint assez bien la vision utilitariste de l'enseignement chinois évoqué plus haut. Comme nous le verrons plus loin, les deux tiers de mes apprenants se destinent à l'interprétariat, il va de soi que cette théorie actionnelle et qu'on peut qualifier de pragmatique et utilitariste convient au profil chinois côtoyé à Nanning.

Holz-Mänttari (1984) met en évidence les difficultés culturelles que le traducteur doit surmonter dans certains contextes professionnels. L'objectif premier de la théorie actionnelle est en effet de promouvoir une traduction fonctionnelle permettant de réduire les obstacles culturels qui empêchent une communication efficace. Entre le monde asiatique et les cultures africaines, les obstacles de compréhension communicationnelle ne manquent pas !

Comme pour tous les interprètes, la principale préoccupation de l'interprète chinois en Afrique est le message qui doit être transmis au client. De même il doit s'assurer que « le thème du message est acceptable dans le contexte culturel cible » (Guidère, 2010 pp. 71-72) avant de choisir l'expression à utiliser pour retranscrire le message dans la langue cible.

La théorie actionnelle de la traduction recommande en effet « de remplacer les éléments culturels du texte source par d'autres éléments plus appropriés à la culture cible » (Rakova, 2014 p. 164), même s'ils peuvent sembler assez éloignés de la traduction littérale. L'essentiel est de parvenir au même but recherché dans le cadre de la communication interculturelle. « C'est l'action seule qui détermine, en définitive, la nature et les modalités de la traduction » (Rakova, 2014, p. 164).

Les interprètes formés à l'université sont les interlocuteurs privilégiés du client et servent d'intermédiaires entre l'entreprise chinoise et les gouvernements envers lesquels il a une

responsabilité éthique majeure. Il est celui qui donnera ou pas de la face à son patron, à son entreprise, à la Chine¹⁰⁰.

Selon les situations de communication, Holz-Mänttari (1984) et Guidère (2010) distinguent au moins sept rôles différents intervenant dans le processus amenant à la traduction, une personne pouvant bien sûr endosser plusieurs rôles : l'initiateur de la traduction, le commanditaire, le producteur du texte source, le traducteur, l'apporteur du texte cible, le récepteur final, le diffuseur.

Placé au cœur de la transaction, le traducteur transmet les messages. Il doit produire une communication particulière, à un moment donné et suivant un but précis, tout en agissant comme un « expert en interculturalité en conseillant le client commanditaire et, au besoin, en négociant avec lui le meilleur moyen d'atteindre son but » (Rakova, 2014 p. 165).

L'interprète doit savoir pour qui il traduit (destinataire) et pourquoi (utilisation faite de la traduction de l'acte de parole et plus largement du discours). Dans le cas de nombreux interprètes en Afrique, cela s'illustre lors des négociations avec les autorités (voir tableau 4 ci-après).

Selon Holz-Mänttari, le traducteur doit prendre toutes les mesures qu'il juge utiles pour surmonter les obstacles culturels qui empêchent d'atteindre le but recherché. Le traducteur devient alors « responsable du succès comme de l'échec de la communication dans la culture cible » (Guidère, 2010, pp. 71-72). Cette théorie actionnelle de la traduction, bien que sujet à de nombreuses critiques, notamment parce qu'elle réduit le traducteur aux uniques aspects commerciaux¹⁰¹ convient assez bien à la fonction utilitariste qu'ont les apprenants chinois de l'outil français : souvent ceux-ci n'exerceront que très rarement leur activité d'interprètes dans « d'autres domaines offerts par l'activité de traduction » (Guidère, 2010, pp.71-72).

Face à ces reproches d'autres traductologues, Holz-Mänttari (1984) préfère parler de transmetteurs de messages plutôt que de traducteurs et qualifie la traduction « d'action traductionnelle ». Le but de l'action traductionnelle étant d'effectuer le « transfert des messages à travers les barrières culturelles et langagières ». Cette définition convient en partie à la réalité de terrain des interprètes chinois en Afrique notamment.

¹⁰⁰ Je rappelle que le gouvernement chinois est soucieux de l'image donnée par ses ressortissants à l'étranger comme en témoignent les réactions officielles face au comportement des touristes chinois.

On pourra lire cet article du quotidien du peuple : <http://french.peopledaily.com.cn/Tourisme/8349517.html>

¹⁰¹ Peter Newmark a ainsi reproché à Holz-Mänttari que « son approche était trop orientée vers le business et les relations publiques » (Newmark, 1991, p. 107 cité par Rakova, 2014, p. 165).

Rakova résume alors le principe de la théorie actionnelle de la traduction : « Les traducteurs sont des experts dans la production des transmetteurs de messages appropriés dans une situation de communication interculturelle ou transculturelle » (Rakova, 2014, p. 166).

Pour Holz-Mänttari, le traducteur est considéré comme un expert et ne peut donc pas se limiter seulement à des compétences langagières. Lors du processus de traduction, le traducteur doit avoir conscience des rôles des participants (l'initiateur, le traducteur, l'utilisateur, le récepteur du message) mais également de la situation, du contexte donc de la situation de traduction. Par exemple les interprètes de la société Weihai International Economic Technical Cooperative (WIETC) dans les travaux publics au Congo Brazzaville adapteront leur posture et leur langage selon qu'ils négocient des contrats avec les autorités congolaises, ou selon qu'ils dirigent « la main-d'œuvre locale constituée de travailleurs [...] peu qualifiés »¹⁰².

Le tableau 3 récapitule les rôles des participants au processus de traduction en l'adaptant à l'interprétariat.

¹⁰²Voir par exemple cet article de Muriel Devey, Congo Brazzaville : Razzia chinoise, 2010. Repéré à <http://www.jeuneafrique.com/193653/economie/congo-brazzaville-razzia-chinoise/>

Tableau 3 : récapitulatif des rôles intervenant dans le processus de la traduction

Rôle intervenant dans le processus de la traduction selon Holz-Mänttari et (Guidère 2010).	Proposition de reformulation des rôles et explication de ceux-ci pour une application à l'interprétariat.	Illustration avec un exemple réel ¹⁰³ (2015).
L'initiateur de la traduction	<u>Donneur d'ouvrage, commanditaire ou client</u> , évalue la qualité du travail et paie. Le traducteur travaille pour lui.	L'interprète travaille pour la société chinoise exploitant le bois et officie dans tout type de transaction impliquant le français.
Le commanditaire		
Le producteur du texte source	Pas de texte dans l'interprétariat. Interactions orales (verbales et non verbales) entre différents protagonistes : fournisseurs, clients, intermédiaires.	Deux producteurs de discours oral : le francophone et l'entrepreneur chinois.
Le traducteur	<u>L'interprète</u>	L'interprète traduit tour à tour de français en chinois et de chinois en français. Il diffuse le message.
Le diffuseur		
L'apporteur du texte cible,	<u>Le destinataire</u>	Deux récepteurs de discours : le francophone et l'entrepreneur chinois.
Le récepteur final		

¹⁰³Source anonymée.

Les entrées définies par les chercheurs pour la traduction écrite ne peuvent bien sûr pas toutes s'appliquer à des activités d'interprétariat. Par exemple, La société chinoise X envoie le bois des différents fournisseurs, des exploitants forestiers (légaux ou illégaux) gabonais, français, chinois, indiens, malais à une scierie (chinoise) de transformation. L'interprète est chargé de la traduction entre les fournisseurs et la société X par rapport aux contrats, au recouvrement, à la coordination, etc. L'interprète est bien traducteur et diffuseur et répond aux demandes des deux commanditaires : les fournisseurs en bois et la société X. Les planches débitées sont ensuite transportées dans une scierie malaisienne afin que celle-ci procède au séchage du bois et à la mise en conteneur des planches. L'interprète joue alors le négociateur entre les sociétés chinoises et malésiennes, et les francophones présents. Il doit tour à tour traduire en anglais pour les Malais, en français pour les Gabonais et en chinois. Là encore la place du traducteur est centrale car c'est par lui que se jouent et se signent les contrats. Le conteneur est ensuite transporté au port pour l'exportation. L'interprète doit alors vérifier la bonne expédition de la marchandise en restant en contact avec les clients/acheteurs du bois (chinois, indiens, vietnamiens). Il communique en français les identités des clients, envoie des courriers, etc.

Il serait intéressant d'identifier ces rôles au travers d'autres cas concrets. Un sujet d'étude passionnant qui mériterait une réelle investigation universitaire. La majorité des apprenants de l'université des Minorités nationales du Guangxi se rendant en Afrique francophone, dans le cadre du cours de traduction en binôme, l'aspect professionnel – dans le sens du rôle du traducteur comme intermédiaire entre un client et un fournisseur – a été logiquement privilégié. Dans notre situation éducative, la mise en place d'une sorte de référentiel du métier d'interprète permettait :

- d'identifier les tâches sociales afin de simuler certaines situations réelles ou de créer de réelles situations d'interprétariat ;
- de toujours contextualiser la traduction ;
- de préparer les apprenants aux différentes professions possibles (interprète, guide touristique).

Dans notre cas, la théorie actionnelle correspond à la finalité de l'activité d'interprétariat et la théorie interprétative correspond à la méthodologie globale de la traduction d'un discours oral. L'interprétariat ne peut donc se passer des différents apprentissages fragmentés dans le curriculum chinois et dispensés par les différents enseignants. L'enseignant français se doit de collecter, connecter les données apprises par les apprenants lors des apprentissages segmentés afin de procéder à une synthèse des enseignements et ainsi proposer des tâches sociales mobilisant les connaissances acquises. Lors du cours de traduction orale en binôme sino-

français, différentes stratégies d'enseignements ont été mises en place par les enseignants. Il s'agit maintenant d'analyser au travers de ce cadre théorique les pratiques enseignantes mises en œuvre pour le cours de traduction orale en binôme sino-français.

Partie 3 : Analyse et pistes didactiques

J'ai souligné dans mon introduction que j'avais adopté une démarche de type recherche-action lors de ma mission en Chine sous la supervision de la DCC et de Mme Pinot. Cela se traduisait par l'analyse de certains problèmes (pas nécessairement didactiques) que je tentais de résoudre en m'inspirant des conseils du chargé de mission, des témoignages, de lecture etc. Je devais alors proposer différents comptes-rendus.¹⁰⁴

Je peux aujourd'hui, alimenter cette ancienne posture « missionnaire » par les apports méthodologiques de l'analyse universitaire. Me calquant aux différents modèles de recherche-action développés par Nunan (1992 p.19) Liu (1997, p.147 et 207) ou encore Viesperen (1990 p 153/4) cités par Jean-Jacques Richer (2011, p.52-57), la partie contexte du présent mémoire correspond à l'analyse du terrain (Richer, 2011, p.53) et annonce les missions confiées par l'ONG (Mme Pinot et M Meunier), présente le statut de VSI (ministère des Affaires étrangères et du développement international¹⁰⁵) et l'université chinoise (Mme Huang puis M. Yang LinFey) : enseigner le français à des apprenants chinois, former des apprenants au monde professionnel, favoriser leur autonomie et leur curiosité, les éveiller aux relations interculturelles, créer des ponts entre les cultures chinoise et française pour faciliter leur meilleure compréhension. Réduisant, dans le cadre de ce mémoire, la sphère des études possibles à l'enseignement du français par une démarche actionnelle lors du renouvellement du « cours de traduction orale », le cadre théorique pose les éléments d'analyse des actions menées. Cette troisième partie présente tout d'abord les méthodes de collectes des données puis s'appuyant sur celles-ci, analyse la démarche didactique mise en œuvre au sein du cours de traduction orale. La réception de ces stratégies didactiques auprès des apprenants et des intervenants sociaux sera alors évoquée et analysée afin de proposer des perspectives d'améliorations.

¹⁰⁴ Soit sur le blog <http://dcc-chinevolontaire.over-blog.com/> soit via le journal de bord du VSI (annexe 8).

¹⁰⁵ On se rapportera au document officiel du ministère des affaires étrangères. repéré à <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/statistiques-relatives-aux-volontaires-de-solidarite-internationale-associations-agreees-et-france-0/> et à la synthèse statistique complète « Statistiques relatives aux Volontaires de solidarité internationale (associations agréées et France Volontaires) et autres formes de volontariat soutenues par le ministère des Affaires étrangères et du développement international pour l'année 2014 » repérée à http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/stats_volontariats_2014_cle8e58bf.pdf

7 Une méthodologie de collecte de données « bicéphale »

Supervisé par Mme Pinot, je menais une démarche de recherche-action et tenais « un journal de bord »¹⁰⁶ pour l'ONG témoignant de mes avancées pédagogiques et humaines. Dans celui-ci j'identifiais les problèmes ou les besoins des apprenants et proposais des hypothèses/pistes pour les solutionner. Afin de renouveler le cours de traduction orale, je présenterai la démarche qui a dirigé la conception du cours avant d'aborder la démarche analytique menée *a posteriori* dans le cadre du présent exercice universitaire. La bicéphalie passée et présente de l'analyse s'intégrant au sein du corps commun d'une étude sur la mise en place de la PA en cours d'interprétariat en contextes chinois.

7.1 La recherche « des envies » des apprenants

La « méthode chinoise » (Besse, 2011, p. 250) est caractérisée par une grande passivité des apprenants (Pu, 2011, *op. cit.*), conséquence directe de la méthode d'apprentissage du Putonghua¹⁰⁷ en primaire (cf. partie contextuelle sur le système éducatif). Pourtant, les apprenants chinois, comme le montrent les différentes études citées dans la partie « Une recherche universitaire présente mais sélective », apprécient l'approche par projet et souhaitent être plus actifs. Mme Huang Xiulian et moi¹⁰⁸, nous appuyant sur « le recensement des situations de communications » (Mangiante et Parpette, 2004, p. 22), avons proposé un questionnaire aux apprenants. Celui-ci a permis de mieux concevoir les activités du cours d'interprétariat. Cette démarche résultait d'un souhait de Mme Huang Xiulian et s'inspirait de ma formation de professeur de LEP où le « partir des élèves » est la règle. Ce questionnaire¹⁰⁹ était en chinois afin que tous les apprenants puissent répondre sans difficulté de compréhension ni d'expression. Celui-ci porte sur différents aspects¹¹⁰ :

- Le choix des thèmes à aborder durant le cours,
- le vécu des apprenants et leur expérience professionnelle dans l'interprétariat,¹¹¹

¹⁰⁶ Annexe 8 : questionnaires soumis aux volontaires pour interroger les évolutions de sa mission.

¹⁰⁷ Le putonghua (appelé également mandarin) est la langue officielle de la République populaire de Chine et reste pour une écrasante majorité de Chinois (Han ou non-Han), la première langue étrangère apprise à l'école. Le mandarin étant un dialecte parmi d'autres en Chine. Il a pour lui d'avoir été le dialecte de Mao....

¹⁰⁸ La démarche utilisée étant le résultat d'un travail collaboratif, j'inclurai dorénavant systématiquement ma collègue Mme Huang XiuLian par un « nous » collégial.

¹⁰⁹ En annexe 9 on trouvera le scan du questionnaire en chinois proposé aux apprenants. La traduction française du questionnaire, réalisée pour les besoins du mémoire par Mme Huang XiuLian, est présentée en annexe 10.

¹¹⁰ Synthèse de la totalité des résultats en annexe 11.

¹¹¹ Ces informations montrent davantage l'importance de la disponibilité du volontaire et n'entrent qu'indirectement en résonance avec la problématique du mémoire. Les analyses et commentaires sont toutefois présentés en annexe 12.

- le métier envisagé par les apprenants,
- la posture en classe (active ou passive),
- les attentes sur le cours.

Chaque année nous prenons les résultats de ce questionnaire pour orienter nos cours, trouver de nouveaux supports et tenter de nouvelles approches pédagogiques. Les attentes des apprenants nous ont alors incités à proposer une pédagogie nettement plus orientée sur la dimension professionnelle de l'interprétariat.

7.2 Analyse des envies des apprenants et conception du cours

En effet, le métier envisagé par les apprenants était dans l'ensemble déjà bien établi. Comme le montre le tableau ci-dessous, la quasi-totalité des étudiants des promotions 2008-2009-2010 souhaitait exercer une profession nécessitant l'interprétariat. Rares toutefois étaient les apprenants désirant être « interprète professionnel ». Ce métier nécessite effectivement une poursuite d'étude (master et doctorat) que peu d'étudiants pouvaient assumer financièrement.

Tableau 4 : Métiers envisagés par les apprenants

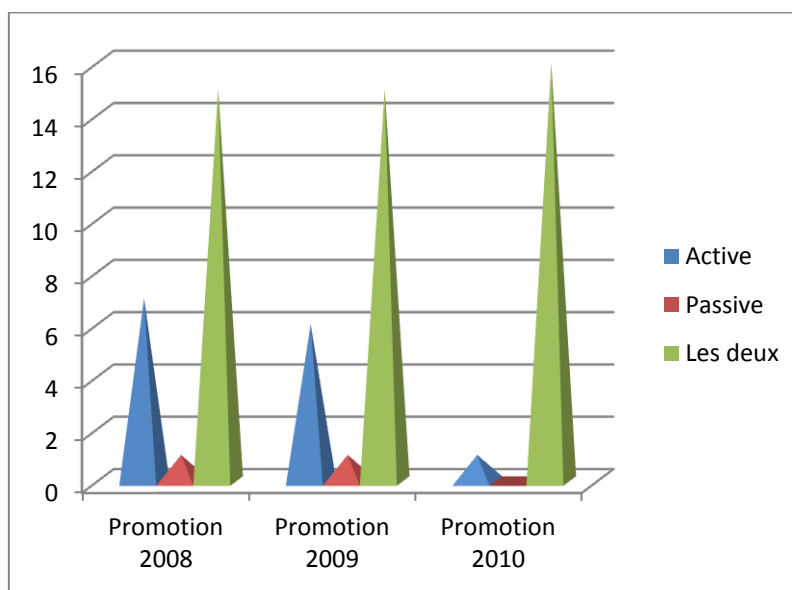
Promotion	2008	2009	2010
Interprète professionnel	6	2	3
Autres professions nécessitant l'interprétariat	19	15	14
Aucune idée	0	4	1
Total des apprenants	25	21	18

Les professions nécessitant l'interprétariat évoquent les débouchés professionnels en Afrique ou en Chine. Notre mission était donc de répondre à ces attentes professionnelles (ou de professionnalisation de la formation) des apprenants et à cette problématique de l'emploi soulevée par Pinot (2010, *op. cit.*) et Fu (2010, *op. cit.*). Conformément aux directives du programme¹¹² et considérant que seule la pratique peut permettre de valider les compétences d'interprète, les résultats du graphique 1 (ci-dessous) sur la posture souhaitée par les apprenants pourraient surprendre. En effet, une écrasante majorité des apprenants de ces promotions souhaitait à la fois être actif et passif en cours. Autant le terme actif revêt des acceptations (positives) déjà évoquées dans le cadre théorique, autant la passivité (d)énoncée par Pu (voir 5-3) est connotée négativement en français. Dans le contexte chinois, cette « passivité » désigne l'attente de l'apprenant vis-à-vis d'un apport de connaissances par

¹¹² Voir annexe 7.

l'enseignant afin que celui-ci honore et respecte son statut social, sa « face savante » (Confucius) ou son rôle de « maître instruit » (Paquay et Wagner, 2001).

Graphique 1 : Posture en classe souhaitée par les apprenants



Une posture passive semble incompatible avec la posture active sollicitée par la PA. Le contexte chinois d'apprentissage réclame le savoir professoral comme préalable à l'action apprenante. A ce titre, le tableau 5 présentant les attentes pour le cours des apprenants illustre parfaitement cette situation.

Tableau 5 : Attentes du cours de traduction orale

Promotion	2008	2009	2010
Nombre total d'apprenants	25	21	18
Augmenter leur niveau linguistique	17	16	12
Apprendre des techniques de traduction.	19	15	13
Apprendre des connaissances du domaine concerné.	11	12	8

En effet, les étudiants souhaitaient apprendre des techniques de traduction (19 apprenants sur 25 pour la promotion 2008, par exemple) mais désiraient également augmenter leur niveau linguistique (enrichissement du lexique, meilleure correction grammaticale, etc.). La proportion d'apprenants souhaitant enrichir leurs connaissances sur les domaines concernés reste importante. Les attentes des apprenants nous ont incités à proposer des cours connectant les différents apprentissages et à mettre ce cours en fin de semaine. Cela permettait aux enseignants de traiter le thème sélectionné lors des cours « traditionnels ». Les thèmes ayant suscité le plus d'adhésion de la part des apprenants sont présentés dans le tableau ci-dessous :

Tableau 6 : Thèmes souhaitant être abordés par les étudiants par ordre décroissant du total

Promotion	2008	2009	2010	Total
1. Voyage	14	17	14	55
2. Culture	16	17	14	47
3. Economie	19	13	11	43
4. Visite [...]	13	13	10	36
10. Environnement	3	6	6	15

Les thèmes¹¹³ du « voyage » et de « la visite » étaient largement sollicités par les apprenants des trois promotions. Je regrouperai ces deux thèmes lors de la présentation d'une démarche actionnelle afin de donner un exemple concret d'un cours tenant compte des envies des apprenants. L'interprétariat de discours économiques et culturels était également amplement réclamé. Cela se rattache au monde professionnel nécessitant des connaissances linguistiques (savoir-faire/savoir-interpréter) et des postures (savoir-être et savoir-interculturel) à adopter face à la diversité des possibles acteurs économiques en présence. Peu d'apprenants ont souhaité aborder la thématique environnementale. Conscients de l'importance de cette problématique, avec Mme Huang XiuLian, nous avons cependant **imposé** cette thématique.

S'inscrivant dans une démarche de FOS, l'analyse des résultats de ce questionnaire nous a permis d'élaborer un programme d'interprétariat spécifique aux apprenants et aux contextes chinois évoqués plus haut : des cours plus professionnalisants, concrets, combinant les postures du « maître instruit » (Paquay et Wagner, 2001) à celle de l'enseignant « meneur de jeu » (Dabène, 1984, *op. cit.*). Ces données récoltées lors de la mise en place des activités pédagogiques doivent toutefois être complétées par une enquête de satisfaction menée auprès des anciens apprenants.

7.3 Méthode de collecte de données *a posteriori*

Pour récolter un nombre significatif de données, j'ai envoyé une enquête de satisfaction à une centaine d'anciens étudiants¹¹⁴. Cet apport quantitatif m'a ensuite amené à tenir des entretiens oraux avec cinq anciens apprenants. De ces entretiens découlèrent alors la nécessité d'interroger les enseignants chinois partenaires ainsi que les intervenants professionnels ayant œuvré à cette forme de professionnalisation du cours de traduction. La

¹¹³ Pour un exemple des thèmes abordés en cours, voir le document officiel chinois scanné en annexe 13. L'intégralité des thèmes abordés pendant ces trois années est disponible en annexe 14 (traduction opérée par Mme Lao Yuyu). Chaque thème nécessitait une préparation et permettait de tester différentes pédagogies.

¹¹⁴ Je n'ai pas conservé les données des étudiants des promotions suivies par Mme Pinot car l'analyse diachronique ne rentre pas dans la logique de la problématique. Je n'ai donc conservé que les 60 réponses obtenues via mail, entretiens ou par le réseau social chinois QQ.

durée de collecte s'est étalée entre janvier 2015 (début de l'envoi des questionnaires) et novembre 2015 (fin de mes entretiens en Afrique auprès d'anciens apprenants).

7.3.1 Questionnaire écrit pour les anciens apprenants

M'inscrivant dans la continuité du cours proposé par Mme Pinot et utilisant mes contacts chinois en Afrique et en Chine via QQ (réseau social chinois), j'ai sollicité tous les étudiants des différentes promotions afin de déterminer la nature de leur métier à la fin de leurs études et ce qu'ils pensaient des apports du cours de traduction orale¹¹⁵. Il fut toutefois plus difficile d'obtenir davantage d'informations par le réseau social chinois. Ne pouvant nullement avancer un métalangage complexe de didacticien avec mes anciens apprenants, j'ai alors opté pour un questionnaire écrit semi-fermé¹¹⁶ plus apte à susciter une participation réflexive. Huit anciens apprenants des différentes promotions ont répondu à celui-ci et ont proposé différents qualificatifs pour désigner ce cours et ses apports professionnels. Une étudiante a de son côté souhaité communiquer sur l'importance du lecteur francophone « volontaire »¹¹⁷.

Ce questionnaire avait pour objectifs de déterminer :

- le premier métier exercé à la sortie des études de Benke,
- les cours « préférés » des apprenants lors de leur formation.,
- le rôle des enseignants,
- l'utilité des thèmes abordés lors du cours d'interprétariat,
- les compétences professionnelles que le cours d'interprétariat leur avait permis de développer¹¹⁸.

Me basant sur les résultats de ce questionnaire, j'ai rencontré quatre anciennes étudiantes avec lesquelles j'ai pu mener des entretiens semi-dirigés en avril 2015 afin d'approfondir les réponses obtenues.

7.3.2 Entretiens auprès des apprenants et des enseignants

J'ai mené des entretiens avec les différents protagonistes du cours de traduction. Toutefois, ceux-ci ont été menés lors de rencontres informelles (au restaurant le plus souvent) et les apports réflexifs utiles au mémoire se glissaient entre de nombreuses digressions d'ordre

¹¹⁵ Tableau récapitulatif des métiers exercés à la sortie du Benke par tous mes anciens étudiants en annexe 15.

¹¹⁶ Questionnaire envoyé aux anciens apprenants sur la plate-forme QQ donné en annexe 16. Un exemple de réponse est fourni en annexe 17 et la synthèse des réponses est présentée en annexe 18.

¹¹⁷ Témoignage de cette étudiante en annexe 19.

¹¹⁸ J'avais également demandé aux anciens apprenants de me citer 5 mots évoquant/qualifiant selon eux ce cours. Voir l'annexe 20 pour le bilan des caractéristiques du cours d'interprétariat selon les apprenants interrogés.

privé. Les rencontres avec les anciens apprenants ou les anciens enseignants étant également un moment privilégié de retrouvailles amicales, les entretiens s'étalaient sur de nombreuses heures. De la sorte, je n'ai transcrit que les propos ayant un rapport direct avec l'enseignement et la problématique. Le manque de fluidité des propos est imputable à la non-transcription des digressions¹¹⁹. Les entretiens suivaient cependant la trame du questionnaire écrit. Les aléas des échanges ont enrichi la réflexion en accentuant la dimension professionnalisant de ce cours notamment lors des échanges menés avec Mme Huang XiuLian et Mme Huang Xiaoxuan. Celles-ci soulignant le manque de formation de certains lecteurs français en Chine ont témoigné de certaines incohérences dans le recrutement de lecteurs francophones dans les universités chinoises. Pour élargir l'analyse et proposer des pistes de perspectives, j'ai alors également rencontré les étudiants des promotions 2011 et 2012¹²⁰ afin qu'ils donnent leurs avis sur ce cours mené par un autre lecteur de français non formé par le ministère des Affaires étrangères et du développement international. L'objectif de ces entretiens, proposer une amélioration de la formation pour les lecteurs se rendant en Chine, sera davantage explicité dans la quatrième partie de ce mémoire.

7.3.3 Recherche qualitative auprès des professionnels

La mise en place de la PA ayant conduit à faire intervenir de nombreux acteurs sociaux externes à l'université, j'ai également mené une recherche qualitative auprès de certains d'entre eux.

Les interventions d'Augustin¹²¹, interprète à l'ambassade de France à Pékin et de Yohann¹²², représentant du domaine Montplezy¹²³, ou la visite de l'usine Lesaffre¹²⁴ à Laibin avaient fait l'objet d'annotations circonstanciées dans « mon journal de bord » du volontaire. J'utiliserai ces données afin d'apporter quelques éléments d'analyse à la mise en place de la PA. De même, la première rencontre entreprise/université¹²⁵ ayant été filmée pour les besoins du

¹¹⁹ Les transcriptions de ces échanges sont consultables en annexes 5, 21, 22 et 23.

¹²⁰ Les transcriptions de ces échanges sont consultables en annexe 24 et 25.

¹²¹ Il avait également proposé une conférence en chinois où plusieurs étudiants, se relayant, étaient chargés de me traduire les idées essentielles (voir photographie en annexe 26).

¹²² Augustin et Yohann sont des noms d'emprunt.

¹²³ Présentation du domaine viticole repéré à : <http://www.domainemonplezy.fr/>

¹²⁴ « Acteur mondial de référence dans le domaine des levures et de la fermentation, Lesaffre conçoit, produit et apporte des solutions innovantes pour la panification, le goût & plaisir alimentaire, le bien-être & la santé et la biotechnologie ». Repéré à <http://www.lesaffre.com/fr/le-groupe/>
Sa présence en Chine et dans le Guangxi est davantage détaillée à cette adresse. Repéré à <http://www.lesaffre.com.cn/en/about-us/lesaffre-china/>

¹²⁵ Le 27 octobre 2015 eut lieu la troisième rencontre de ce type. Information repérée à <http://www.ambafrance-cn.org/Troisieme-rencontre-avec-des-entreprises-francaises-a-l>

cours, je m'appuierai sur les propos enregistrés dans ces vidéos pour expliciter certaines postures enseignantes.

En revanche, le retour sur son intervention par M. Descamps (responsable Asie de la société Franklin¹²⁶) a nécessité l'envoi d'un questionnaire par mail¹²⁷. Pour les participants au voyage touristique, analysé à l'aune de la PA plus bas, quatre témoignages écrits ont pu être récoltés¹²⁸. Tous les autres participants m'ayant toutefois donné de nombreux retours oraux (non transcrits) notamment lorsque je fus invité au festival d'art d'Orléat (2014)¹²⁹. Deux participants ont également souhaité rédiger des recommandations en vue d'une VAE. Ces documents serviront plutôt à donner des pistes de perspectives. M. Richard, professeur émérite de l'université de Clermont-Ferrand, partenaire du projet pédagogique a également participé à un entretien avec une ancienne apprenante¹³⁰. Son éclairage de professeur d'université en mathématiques permettra, d'ailleurs, d'introduire des perspectives en quatrième partie.

Les différentes données quantitatives et qualitatives récoltées pour ce mémoire ainsi que les notes du journal de bord du VSI serviront à proposer une analyse de la PA en cours de traduction orale en binôme franco-chinois.

8 Analyse de la démarche didactique mise en œuvre

Trois axes distincts mais impliquant des éléments associés à la perspective actionnelle peuvent alors être retenues : une approche répondant aux codes chinois d'éducation où l'apprenant reste un « récipient de connaissances » (Pu, 2011, p.40), une approche répondant à mes habitudes professorales françaises de pédagogie du projet et enfin une approche par la mise en place d'un scénario-apprentissage.

8.1 Siniser l'approche actionnelle

Le contexte soulève les règles/contraintes auxquelles est soumis le lecteur francophone. L'analyse des données recueillies permet d'insister sur la nécessaire décentration de l'enseignant français vis-à-vis de ses propres logiques pour prendre en compte un contexte où il « a à apprendre » (Pinot, *op. cit.*). Il doit en effet tenir compte des réalités professionnelles

¹²⁶ Franklin est une société spécialisée dans les paratonnerres. Repéré à <http://www.franklin-france.com/>

¹²⁷ Questionnaire et réponse du responsable export d'une société basée à Nanning en annexe 27.

¹²⁸ Témoignages des participants en annexes 28, 29, 30 et 31.

¹²⁹ L'aquarelliste Zhu Yu était en effet un des invités d'honneur de ce festival grâce à la rencontre programmée par les apprenants/professeurs lors de la venue des touristes français. Voir annexe 32.

¹³⁰ Transcription en annexes 22 et 23.

dans ce contexte et proposer un cours utile en contextualisant l'action ou la tâche sociale tout en respectant également la segmentation systémique des apprentissages.

8.1.1 Tenir compte des réalités professionnelles

Les objectifs du cours d'interprétariat sont définis par le programme chinois (annexes 6 et 7).

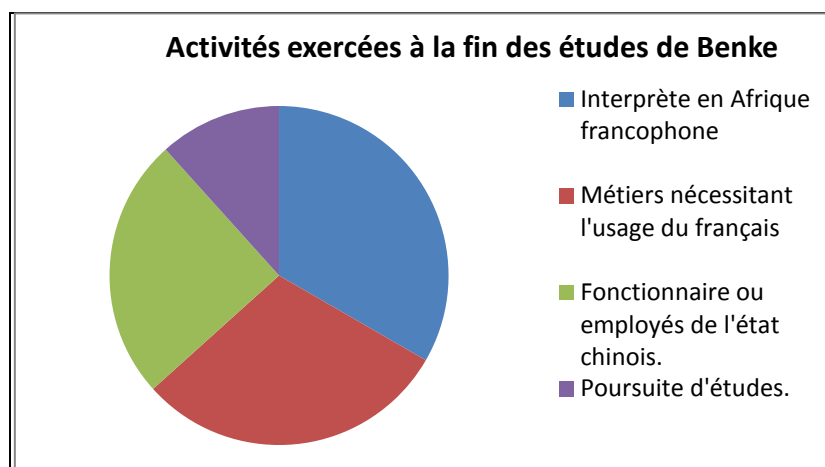
L'apprenant doit être capable d'

interpréter dans le domaine du tourisme et des conversations générales sur la politique, l'économie, la diplomatie, la culture et la technologie ; les informations sont bien transmises dans l'ensemble et l'expression est convenable et coulante (Source : Programmes nationaux de français LV1).

L'évaluation consistant à « faire des exercices d'interprétation dans les deux sens (enregistrer dans le laboratoire) » afin « d'examiner la capacité d'interprétation [de l'étudiant] »¹³¹.

Le cours élaboré avec Mme Huang Xiulian répondait, certes, aux impératifs du programme mais était surtout orienté selon l'aspect professionnel de l'interprétariat. Comme le montrent les résultats de l'enquête menée (voir graphique ci-dessous), un tiers des étudiants ayant quitté l'université travaille comme interprète en Afrique francophone.

Graphique 2 : métiers exercés par les apprenants de l'université à la fin des études de Benke
Promotions 2008, 2009 et 2010



Ces données confirment bien les propos de Mme Pinot (2010, *op. cit.*). Celle-ci m'avait d'ailleurs transmis de nombreuses informations sur le devenir de ses anciens étudiants. L'écrasante majorité était encore présente en Afrique francophone lors de ma prise de fonction, et j'avais pu échanger à de nombreuses reprises avec eux afin d'améliorer le cours de traduction orale. Les étudiants de mes promotions communiquaient également avec

¹³¹ Source : Programmes nationaux de français LV1, phase approfondie en annexe 7.

d'anciens camarades d'université¹³² et ces échanges peuvent expliquer en partie les attentes des apprenants pour une formation professionnelle. Le cours devait recouvrir une fonction « utilitariste » en ce sens qu'il apportait de réelles compétences professionnelles directement mises en application lors d'une prise de fonction du métier d'interprète.

8.1.2 De l'utilité du cours

L'utilité du cours de traduction est largement apparue lors de l'enquête (la totalité des apprenants ayant répondu a estimé que ce cours était utile).

Une apprenante précise d'ailleurs pourquoi ce cours lui fut utile lors d'un entretien ultérieur :

[>Monique] : [...] j'ai travaillé plusieurs fois comme interprète et je trouve que la situation ressemble beaucoup à celle du cours de traduction. Ça m'a beaucoup aidée. En fait les cours de traduction à l'université c'est une préparation parfaite pour le travail d'interprète (entretien n°4, annexe 22).

Une autre, complète : « Ce cours permet aux étudiants de pratiquer l'interprétation dans une ambiance bien proche de la réalité » (Jessica, annexe 20).

Une dernière rajoute même : « [c'était le cours] le plus utile non seulement dans les activités professionnelles mais aussi dans la vie quotidienne » (Marine, annexe 20).

Cette utilité constatée par l'ensemble des interrogés s'accompagne toutefois de nombreuses autres occurrences. Le tableau ci-dessous synthétise et classe les différents termes utilisés¹³³ par les anciens apprenants interrogés (soit dans les réponses au questionnaire mis en ligne sur le réseau social chinois, soit lors des entretiens) en précisant le nombre d'occurrences :

Tableau 7- Termes utilisés par les apprenants pour qualifier le cours de traduction orale

Mots qualifiant le cours	Méthodologie adoptée par les enseignants	Apports professionnels du cours	Termes abordés	Apports linguistiques
Pratique (4) Important (5) Intéressant (6) Utile (10)	Libre (1) choix (1) vote (1)	Concentration (1) Personnalité (1) Responsabilité (1) Réaction (2) Décomplexer (2) Adaptation (2) Donner confiance/courage (3)	Divers (1) Protection (1) Aéroport (1) Environnement (8)	Expression française, et l'oral (1) La politesse (1) La large connaissance sur le monde et la pensée francophones (4)

¹³² Les étudiants de l'université sont très solidaires entre eux. Sur les réseaux sociaux, les différentes promotions échangent des nouvelles, certains proposent un travail, etc. Cette solidarité entre personnes d'ethnie identique, ou originaires d'une même province a facilité mes collectes de données.

¹³³ Voir annexe 20.

De ces termes se dégage la conscience des apprenants que le cours dispensé leur a apporté des connaissances sociales et que sa finalité dépassait donc le cadre du simple cours pour l'examen en visant à les former aux réalités sociales de l'interprète. Obtenir une « large connaissance de la pensée francophone » (4) se retrouve en particulier dans les réponses des apprenants devenus interprètes en Afrique francophone. Faire preuve de réactivité (réaction : 2), être décomplexé (2) lors de la prise de parole, avoir confiance (3) en ses capacités sont des propos transcendants et définissant l'utilité (10) du cours. Au-delà des compétences langagières, l'acteur social se forme par l'action en contexte.

8.1.3 La contextualisation de la PA

L'utilité des apprentissages renvoie en partie à la fonction utilitariste de la traduction soulevée dans le cadre théorique. Toutefois, cette utilité des apprentissages s'inscrit dans le contexte général. De la sorte, si l'on reprend la comparaison effectuée par Pu (2011, p. 42) entre la « méthode chinoise traditionnelle » et la PA, le cadre du cours de traduction orale permet de synthétiser ces deux approches. Contextualisant la PA aux enjeux propres à l'université, notre cours pourrait compléter l'analyse de Pu. Bien que celles-ci puissent être sujet à contestation, je reprends les entrées de Pu et les mets en regard des éléments de mon terrain d'étude. Je me base pour le compléter sur les objectifs de la mission, le ressenti lors de ma pratique mais également sur les informations récoltées.

Tableau 8 : Caractéristiques de la PA adaptée dans le cours de traduction

D'après Pu	PA adaptée avec Mme Huang Xiulian.
Statut de l'apprenant	Obligatoirement récepteur mais également acteur social lors des activités mettant en scène le lecteur francophone non sinophone et les professionnels.
Finalité	Obtenir des bonnes notes afin de décrocher le diplôme. La PA devait davantage les former comme citoyens de la mondialisation avec les approches culturelles inhérentes au cours de traduction. Acquérir des compétences diverses : compétences générales et compétences langagières. Motivation de l'apprenant.
Attention	Différence de perception selon les étudiants : L'attention de l'apprenant n'est pas seulement liée aux savoirs mais également aux compétences avec tout ce qu'elles impliquent : savoir, savoir-être, savoir-faire, et savoir-apprendre. L'enseignant doit amener les apprenants à réfléchir.
Centration	Sur le professeur dans un premier temps. C'est lui qui doit inciter les étudiants à s'investir dans la tâche. Le lancement de l'activité se fait ainsi en respectant les habitus éducatifs du « maître-savant ». L'enseignant doit être celui qui sait. Une fois la crédibilité acquise, la centration s'oriente sur l'apprenant dans un temps bien délimité par les enseignants.
[enjeux des procédés] Didactique[s]	Enseigner/apprendre de nouvelles connaissances. Vouloir ensuite se former, s'éduquer pour mieux s'insérer dans la vie active.
Activités d'apprentissage	Alternance entre activités d'apprentissages purement transmissives (respect des habitus éducatifs des apprenants, respect du statut du professeur-savant inscrit dans la tradition chinoise d'apprentissage) et activités privilégiant l'action, l'autonomie et les prises d'initiatives des apprenants.
Modalités d'activités	Première étape dans la classe et l'école. Puis proposition d'action avec la société pour les volontaires (environ les 2/3 des apprenants)
Succession [des temps d'apprentissages]	Apprentissage à l'école pour certains apprenants avec uniquement la validation du diplôme comme objectif. Apprentissage tout au long de la vie pour les autres se rendant en Afrique afin de donner une meilleure vie à la famille, au village.
Vécu d'apprenants.	Très, voire extrêmement, important avec la volonté des enseignants de valoriser les minorités ethniques ou les étudiants pauvres soucieux de mieux vivre.

La diversité des apprenants permettait d'enrichir les activités pédagogiques en valorisant les cultures et traditions de ces peuples par la préparation d'actions où l'étudiant Zhuang serait guide et interprète. Ainsi lorsque, dans le cadre d'une activité d'interprétariat, je me rendais dans un village Zhuang, Yao ou Miao, l'étudiant était chargé de traduire les propos des villageois en français et en mandarin pour ses camarades. Alors, la richesse linguistique des étudiants devient un moteur de l'action éducative par la valorisation des différences et des spécificités culturelles que nous nous attelions à mettre en avant lors des cours de traduction orale. Valorisation nécessaire dans le contexte éducatif asiatique où la notion de face revêt une dimension fondamentale.

Le cours élaboré avec Mme Huang Xiulian répondait tout d'abord aux impératifs du programme demandant de « mettre l'accent sur un entraînement global comprenant la technique d'interprétation, les règles sociales d'interaction » ou encore de « diversifier les activités extrascolaires en français pour présenter plus d'occasions aux étudiants de faire un stage d'interprétariat et de traduction ». La centration avant tout sur l'enseignant (alors que la

PA préconise de centrer sur l'apprenant) découle des attentes culturelles des apprenants à l'égard de l'enseignant définie dans le contexte. Une ancienne apprenante témoigne :

[>Marine] La qualité de l'enseignement dépend aussi du niveau des enseignants [...] si un enseignant n'est pas travailleur, pas très bon, les étudiants sont moins intéressés par le cours, par son cours. Le professeur doit les encourager, les motiver et découvrir leurs intérêts, les intérêts des étudiants, attirer leur attention. C'est comme ça que ça fonctionne en Chine (entretien n°6, annexe 24).

La place de l'enseignant reste donc centrale dans ce contexte et celui-ci peut finalement proposer de nombreuses activités tant qu'il continue d'être le « maître-savant ». Amener les apprenants chinois à réfléchir étant un des objectifs de la mission de volontariat, encouragée par l'université, les propositions didactiques étaient acceptées à la condition que nous répondions d'abord au statut culturel de l'enseignant.

8.1.4 Respecter la segmentation systémique des apprentissages

Les étudiants, dans le cadre du cours de traduction orale, dans une perspective actionnelle devaient mobiliser leurs ressources langagières et culturelles acquises lors des cours fragmentés proposés par le système éducatif chinois. Ils devaient les intégrer dans le cadre d'un projet à la réalisation d'une tâche sociale. Les enseignants, comme guides, orientaient les apprenants dans une bonne gestion des ressources dans le but d'accomplir la tâche.

Par exemple lorsque nous avons décidé d'amorcer la thématique environnementale, nous avons suggéré à notre collègue d'aborder un point de grammaire comme la concession avec un texte évoquant le développement durable et les catastrophes écologiques. Lors du cours « d'audition », la transcription d'émissions de radio demandée aux apprenants traitait de l'environnement et mobilisait ainsi des connaissances étudiées en grammaire et vice-versa. En cours de « presse », les articles abordaient la thématique environnementale¹³⁴. Etant chargé des autres cours, il m'était facile de concevoir une unité thématique tout en respectant les obligations de la structure fragmentée des apprentissages. Le cours de traduction orale, programmé en fin de semaine terminait ainsi un cycle d'apprentissage thématique et devenait en quelque sorte le garant d'une cohérence d'apprentissage en donnant du sens, à mes cours et surtout aux cours de mes collègues. Véritables pierres angulaires de l'apprentissage, lors des activités de traduction, les apprenants devaient interpréter des discours en lien avec la thématique. Les deux enseignants avaient, en amont, mené des recherches pour proposer un

¹³⁴ Le manuel de presse utilisé à l'université, conçu par M Fu Rong et Mme Pinot, est entièrement en français. Ayant modestement contribué à son élaboration par le choix de certains articles, je dispose de la version numérique de celui-ci transmise par l'auteure. Connaissant les articles, je greffais ma progression sur celle de M Xin, responsable de ce cours.

discours réel sur la thématique environnementale et les apprenants traduisaient les propos de chaque enseignant. La posture des participants respectait tous les codes des relations sociales entre interprètes et les interprétés.

Certes, cet exemple se rapproche plutôt de l'AC dans la mesure où les apprenants font « comme si » et ne sont pas réellement des acteurs sociaux. Toutefois, comme je l'ai souligné précédemment, ma présence même faisait de la situation classe une réelle situation sociale. De la sorte, peu d'étudiants voyaient l'activité traductrice comme une activité scolaire déconnectée des réalités sociales. L'étudiante Francine explique d'ailleurs :

la présence d'un professeur français est assez importante dans les cours de traduction orale.
[...] dans les régions où on ne trouve pas beaucoup d'étrangers français, c'est la seule occasion pour améliorer le niveau de l'oral (témoignage Francine, annexe 19).

Ne maîtrisant pas la langue chinoise, j'étais un réel acteur social désireux de comprendre les énoncés. De plus, ce thème imposé par les enseignants permettait finalement aux apprenants de découvrir de nombreux aspects écologiques (et autres) qu'ils ignoraient.

Par la présence d'un enseignant réel acteur social francophone, par le choix d'une thématique sociale actuelle, le cours de traduction ne devenait pas une mise en scène mais une réelle action de traduction. En ce sens, dans ce contexte chinois, il s'agissait peut-être tout simplement d'intégrer la perspective actionnelle dans le curriculum de la traduction.

Mme Huang Xiulian, de son côté, considère l'importance de ce cours pour la professionnalisation des apprenants lorsqu'elle affirme : « ce cours est très important. Au fur et à mesure du développement de l'économie on demande beaucoup d'interprètes, beaucoup de traducteurs » (entretien n°2, annexe 5). L'université chinoise répond en somme à la demande économique et les apprenants sont considérés comme des interprètes en formation, le cours de traduction devenant alors le plus professionnalisant... et nécessitant alors, pour davantage de pertinence, l'intervention d'acteurs sociaux.

8.2 Pédagogie du projet : professionnaliser les apprenants

Le cadre théorique expose les théories de la traduction actionnelle et interprétative. L'interprète est un acteur social professionnel avec des missions bien précises. Toutefois, la formation de Benke proposée par l'université ne se destine pas spécifiquement à former des interprètes et reste générale. La PA demande la réalisation de tâches sociales et par extension de tâches professionnelles. Celle-ci est le fruit d'un travail collaboratif débouchant à « un résultat concret » clairement identifiable (Emilia Conejo Lopez-Lago, 2006, p. 2). Pour

davantage motiver les apprenants et mieux les préparer aux réalités économiques, nous avons sollicité de nombreux intervenants afin de « professionnaliser les apprenants ». Comme bien souvent dans le cadre éducatif, les intervenants récoltent davantage d'écoute que l'enseignant. La synergie entre les mondes scolaire et professionnel résulte d'une réelle volonté politique qui s'illustre par des rencontres « universités-entreprises » ou par des interventions préparées de professionnels francophones.

8.2.1 Rencontres université-entreprises : la théorie

Les rencontres entre universités et entreprises sont organisées par l'ambassade de France. Les entreprises comme Air France, Décathlon rencontrent les enseignants (souvent chinois) des universités de la région du delta de la rivière des perles. Invité par M. Bourdon, attaché culturel à Canton, je me suis rendu à la première rencontre de ce type en 2011¹³⁵. Ayant filmé les différents directeurs des ressources humaines, j'avais utilisé ces documents vidéos pour montrer aux apprenants l'importance d'être actif et de maîtriser des compétences autres que langagières. Les entreprises pointaient, en effet, le manque de qualification des candidats au niveau du savoir-être car « ils arrivent en retard aux entretiens » et « ils n'ont même pas de stylos et de papiers pour prendre des notes »¹³⁶. De même, certaines compétences « pratiques » comme la lecture de carte géographique ou l'adaptation aux demandes professionnelles semblent faire défaut et résultent d'un manque de préparation des apprenants dans les universités chinoises. Ces rencontres ont bien pour but de définir les attentes des entreprises recruteuses face au réservoir de potentielle main d'œuvre francophone en formation. À ce titre, une forme de « FOS global » pourrait même apparaître, il serait d'ailleurs intéressant de se pencher sur les adaptations effectuées par les universités suite à ces rencontres. Je peux donner un aperçu de ces apports professionnels dans le cours de traduction orale proposé à l'université des Minorités nationales, via l'analyse de la démarche mise en place lors de la visite « recrutement » à l'usine Danbaoli/Lesaffre à Laibin (une ville au nord de Nanning) ou lors des interventions de différents professionnels.

¹³⁵ Ces rencontres continuent et se déroulent régulièrement. Repéré à <http://www.ambafrance-cn.org/Troisieme-rencontre-avec-des-entreprises-francaises-a-l> Bien qu'organisée au sein de l'Alliance française de Canton, la totalité des enseignants de cet institut avait boycotté cette rencontre estimant que la langue ne peut « se réduire à un outil destiné seulement au commerce » (propos tenus par une amie enseignante de l'Alliance française). Cela montre les résistances qu'il peut y avoir du côté enseignant à des rapprochements avec les entreprises.

¹³⁶ Propos de la DRH d'Air France tenus lors de cette journée puisés dans mes notes prises lors de cette rencontre.

8.2.2 Rencontre « pratique » avec des professionnels

En lycée professionnel, les ponts entre monde scolaire et monde professionnel sont très présents et constituent même la colonne vertébrale du projet éducatif. Mettant à profit ma formation professorale, j'avais donc sollicité différents partenaires sociaux francophones afin d'apporter une dimension professionnelle à l'enseignement de la langue. Cette démarche correspond finalement aux prérogatives sous-entendues par le terme « acteur social ». Adoptant les techniques de préparation au stage pratiquées en lycée professionnel, les cours proposés aux étudiants répondaient aux besoins inhérents à la visite d'une entreprise recruteuse¹³⁷ ou à la venue d'un professionnel de différents secteurs organisé par mes soins.

Les travaux préparatoires dans les apprentissages prenaient là encore du sens car les apprenants allaient se rendre dans un lieu où ils pourraient éventuellement exercer. Pour beaucoup c'était d'ailleurs leur première rencontre avec une entreprise française. Mme Huang Xiulian avait négocié avec la DRH une réelle séance d'interprétariat. La pression sur les épaules des apprenants était présente et a été moteur d'autonomie. Lesaffre étant spécialisé dans la levure et les exhausteurs de goût, le lexique employé était totalement inconnu des apprenants. Il aurait été peu pertinent de diffuser une liste de vocabulaire et d'imposer un apprentissage par cœur du lexique. Comme le dit Mme Huang Xiaoxuan d'ailleurs, l'apprentissage « n'est pas de donner directement des connaissances « voilà c'est tout ça » et puis c'est à vous d'apprendre par cœur. Ça marche pas, ce n'est pas intéressant » (entretien n°2, annexe 5).

L'action des étudiants était double : ils devaient préparer la visite de l'usine et être capables de traduire les différents intervenants. Les enseignants-guides ont réparti les tâches en les confiant à différents groupes de deux ou trois élèves. En dehors des heures de face à face pédagogique, ces groupes devaient :

- rechercher des informations pour connaître les industries agro-alimentaires spécialisées dans la levure (informations en chinois),
- découvrir l'importance de Lesaffre (lors de la visite de l'entreprise le groupe était toujours le numéro 1 mondial) en lisant le site internet et les brochures transmises par le partenaire en chinois et en français,
- collecter des informations auprès des interprètes déjà en place à l'usine (qui étaient d'anciens étudiants de l'université),

¹³⁷ La logique du FOS est bien sûr prégnante.

- organiser le trajet en bus pour se rendre à l'usine,
- prévoir les repas,
- prévoir une lettre de remerciements en français ainsi que différents « cadeaux ».

Ces différentes micro-tâches étaient les étapes nécessaires et obligatoires à la réalisation de la tâche sociale. Ce découpage rejoint d'ailleurs l'analyse praxéologique de la tâche sociale évoquée dans le cadre théorique.

Les différents cours s'appuyaient sur cette visite, programmée dans le choix des supports. Le cours d'interprétariat « d'entraînement » permettait, dans ce « scénario-apprentissage » (Bourguignon), de vérifier la capacité des apprenants à prendre des notes et à traduire le sens global du message. Les demandes de reformulation étaient logiques du fait du lexique inconnu en chinois et en français, l'erreur était alors acceptée et les problèmes de face évacués.

Ce processus de mise en action pour rejoindre le monde professionnel a été activé de cette manière à chaque intervention de professionnel au sein de l'université¹³⁸.

Pour préparer les interventions de l'entreprise Franklin, les apprenants devaient se pencher également sur le secteur d'activité proposé. La préparation à une tâche sociale pouvant déboucher à l'embauche reste un élément crucial de la motivation et rejoint donc bien le cadre théorique sur la nécessité de contextualiser la tâche et d'amener les apprenants à agir en tant qu'acteurs sociaux. La motivation étant présente si le sujet abordé intéresse les apprenants.

Une étudiante (Monique) résume parfaitement l'apport de cette approche :

pour moi un cours de traduction d'abord il faut absolument avant la traduction préparer le sujet et c'est aussi très important. Si le sujet vous intéresse on se concentre plus (entretien n°4, annexe 22).

Préparation et motivation restent deux mots résumant parfaitement la situation d'apprentissage où apprenants et professionnels se rencontrent.

Par ailleurs, dans toutes les situations où des intervenants prenaient place, le stress était présent. Les entretiens menés éclairaient ce stress :

c'est stressant mais ça aide beaucoup la concentration : on s'entraîne. C'est un bon stress (entretien n°4 en annexe 22).

De la sorte, les missions proposées : visite d'une entreprise, accueil d'un professionnel demandant de mettre en scène ses compétences d'interprète ont permis d'élaborer un corpus de textes ou de documents afin de préparer les apprenants à la mission. Cela rejoint totalement les recommandations de Bourguignon (2007, n. p.) lorsqu'elle dit : « dans l'absolu,

¹³⁸ Une liste non exhaustive des intervenants sera présentée plus loin dans le tableau 10.

l'enseignant devrait d'abord concevoir la mission et ensuite rassembler des textes puisque les textes sont au service de la mission ».

Les missions étaient effectivement conçues avant l'élaboration du corpus. Je rencontrais le monde professionnel (grâce au réseau du VSI), proposais une intervention et nous élaborions alors toutes les activités permettant de réussir la mission d'interprétariat. Les apprenants et les enseignants étant extrêmement motivés pour donner de la face, faire honneur à l'université et par extension à leur future réputation voire, pour certains, trouver un travail. De la sorte ces missions correspondent bien aux différentes phases d'une démarche didactique s'inscrivant dans la PA. L'analyse des tâches à effectuer par les apprenants conditionnent les activités et les interactions orales et écrites. Pour reprendre les terminologies du cadre théorique, la macro-tâche ou tâche finale (interpréter de réels professionnels) demandait une préparation (la réalisation de différentes micro-tâches comme la recherche sur la nature de l'entreprise, l'implantation géographique, l'historique de la société, etc.) indispensable à sa réussite. De par les profils variés des intervenants, les préparations englobaient un vaste champ des possibles métiers. En somme, chacune des interventions mentionnées a nécessité une préparation que l'on peut assimiler à la préparation de « la mission ». Les différentes activités proposées dans les cours fragmentés du curriculum chinois correspondaient aux micro-tâches à réaliser afin de valider la mission/projet du cours d'interprétariat : traduire des acteurs sociaux.

Ce bon accueil réservé aux rencontres entre monde professionnel et universitaire a été renforcé par le témoignage d'Augustin, un chinois pourvoyeur de face de par son statut d'interprète à l'ambassade de France.

8.2.3 Intervention d'un professionnel chinois

En effet, Augustin, actuel interprète à l'ambassade de France à Pékin, a souligné lors d'une intervention dans le cadre du cours l'importance du cours de traduction orale et ses nécessaires mobilisations de connaissances (aussi bien linguistiques que sociales). Augustin expliquait que le traducteur perdait beaucoup plus la face s'il n'osait avouer qu'il n'avait pas compris. Comprendre le sens global suffit généralement. Cette compétence professionnelle a été développée sous les conseils d'Augustin et est reconnue par les apprenants comme en témoigne Aliénor :

Et vous nous avez enseigné qu'il n'y a pas besoin de comprendre toutes les phrases même on peut comprendre le sujet, ça suffit. Ce sont des choses importantes même maintenant je

travaille c'est utile pour moi. J'étais avec ma collègue elle ne peut pas comprendre ce que le patron a dit mais je peux comprendre (entretien n°3 annexe 21).

Il précisait également la posture et le rôle de l'interprète : en particulier le devoir de réserve et l'absolue nécessité de connaître les enjeux des contrats, de maîtriser le contexte politique afin d'adapter la traduction dans le seul but de préserver les intérêts commerciaux et diplomatiques de la relation entre les différents rôles, l'initiateur de la traduction, le commanditaire, le producteur du texte source, le traducteur, l'appliqueur du texte cible, le récepteur final, le diffuseur (Holz-Mänttari (1984) et Guidère (2010)).

La venue et le témoignage d'un interprète professionnel a permis de donner du sens aux apprentissages en finissant de persuader que la préparation donnée par ce cours allait être utile. Une ancienne apprenante affirme ainsi :

J'ai travaillé plusieurs fois comme interprète et je trouve que la situation ressemble beaucoup à celle du cours de traduction. Ça m'a beaucoup aidée. En fait les cours de traduction à l'université c'est une préparation parfaite pour le travail d'interprète (entretien n°4, annexe 22).

La récurrence des mots énoncés par les apprenants lors de l'enquête a posteriori (annexe 20) comme « Utile (10) », « Intéressant (6) », « Pratique (4) » et « Important (5) » témoigne que les tâches demandées correspondaient bien à des tâches sociales concrètes. Aucun terme à connotation négative n'est apparu, signe de la pertinence de l'apprentissage par l'action dans ce contexte chinois.

Ces différentes interventions du monde professionnel ont bien permis la mise en place de la PA : travaux de groupes pour organiser la réception/visite, utilisation de compétences autres que langagières pour mener à bien la visite, les entretiens, etc., une production finale (la traduction) directement évaluée par des professionnels¹³⁹, une motivation exceptionnelle, un enseignant « guide » mais également source de références (contexte chinois) et rassurant dans la mesure où des exercices préparatoires ont eu lieu.

Toutefois, les deux projets évoqués, bien que répondant aux caractéristiques de la PA, présentent un défaut majeur : elles restent ponctuelles et s'inscrivent sur le temps moyen. Pour résoudre ce problème, j'ai ainsi mis en place une tâche sociale s'étalant sur le temps long et sur la permanence de l'apprentissage. Les tâches sociales suivantes ont nécessité une mobilisation exceptionnelle des étudiants et ont abouti à une activité sociale rémunérée de traduction.

¹³⁹ Avec une embauche pour certains étudiants : annexe 15, Ludovic et Lydia (promotion 2008).

8.3 De l'ubiquité dichotomique au carnet de voyage Zhuang

En préambule je rappelle une des caractéristiques de la PA que nous avons retrouvée lors des interventions des professionnels auprès des apprenants :

En préparant un scénario d'apprentissage-action, ce n'est pas tant le support qui doit faire l'objet d'une analyse approfondie, que la mission qui est demandée, car c'est elle qui va guider de manière intégrée les tâches communicatives demandées aux élèves en relation avec les activités de communication langagière qui seront les unes après les autres au service de l'accomplissement de la tâche finale (Bourguignon, 2007, *op. cit.*).

Notre mission « secrète » a permis de structurer et de lier les apprentissages afin de proposer une rencontre entre différents acteurs sociaux.

8.3.1 Une adaptation de la PA

La PA consiste à mettre en action les apprenants en leur proposant une tâche sociale. La segmentation des apprentissages inhérente au système éducatif chinois pose bien sûr des problèmes structurels voire systémiques de mise en place d'une telle PA. Comment en effet mener une tâche sociale faisant appel à toutes les compétences linguistiques de la langue cible alors que les enseignements sont cloisonnés ? Comment coordonner les micro-tâches nécessaires à la réalisation d'une tâche sociale complexe ?

La tâche sociale, sur un temps long, demandée aux apprenants était d'organiser un voyage pour des touristes français. Cette tâche par ce qu'elle implique correspond bien à la PA définie dans le cadre théorique, la mise en application découle d'une adaptation aux contextes chinois. Enseignant différentes matières (écriture, informatique, oral, expression écrite, civilisation et traduction orale) aux apprenants de 3^e et 4^e année, j'ai mené différentes stratégies pour mettre en place cette PA.

Une adaptation serait une segmentation dans le temps du scénario apprentissage-action (Bourguignon) afin de le calquer sur la segmentation des apprentissages. Adapter en quelque sorte la PA aux contraintes contextuelles des apprentissages fragmentés. L'exemple qui va suivre a ainsi mis en place une unité didactique conçue dans une PA étalée sur deux années consécutives.

J'ai en effet mené un projet incluant des partenaires sociaux et mettant en scène des enjeux sociaux pour les apprenants, comme la professionnalisation de l'interprétariat. La cohérence pédagogique de l'action voire de la co-action menée tient en plusieurs points. Collaborant avec l'association Auvergne sans frontières, nous avons décidé d'organiser la venue de

touristes français à Nanning. Le scénario mis en place s'inscrit ainsi dans la perspective d'un événement particulier : la venue des membres de l'association Arts et vie dans le Guangxi. Les étudiants devaient concevoir un itinéraire sur une semaine (voir la page 4 de l'itinéraire de voyage : « Du 10^e au 16^e jour [...] Séjour libre »¹⁴⁰).

Les apprenants devaient alors s'occuper en binôme ou de façon individuelle de chaque Français afin de lui servir d'interprètes pendant une semaine. Le projet fut lancé à mon arrivée et a donc concerné les promotions 2009 et 2010. En parallèle des cours traditionnels que je devais mener, je glissais des renvois à la venue de touristes francophones. Ainsi, pendant les cours d'oral je sollicitais leur compétence à me présenter leur région et les spécificités de leur culture. En civilisation, je leur présentais les centres d'intérêt des touristes lettrés francophones, en expression écrite, je leur demandais de détailler tel ou tel aspect de leur culture, ou encore de m'expliquer certains aspects du tourisme en Chine. Le cours de tourisme proposé par un collègue était alors réinvesti en expression écrite ou à l'oral dans mes cours. Tous ces éléments correspondent bien au cadre théorique dans la mesure où le thème, les activités et les modalités associées sont liés à la tâche sociale visée. J'évoque cependant une adaptation dans la problématique. En effet, contrairement à ce que préconisent les chercheurs, les apprenants ne savaient pas clairement que ces activités étaient destinées à les préparer à la venue des touristes français. Les apprenants chinois travaillent sur le court terme et veulent réussir l'examen, les activités proposées correspondaient bien aux attentes du programme chinois mais je savais qu'ils se connecteraient au projet global, à « la mission » (Bourguignon, 2007) sous-jacent(e). Je semais en quelque sorte les graines de la forêt actionnelle. Le tableau synoptique ci-dessous devrait davantage éclairer le propos.

Je ne reprends pas les termes des activités langagières utilisées par le *CECRL* (CE/CO/EE/EO/médiation) mais utilise plutôt la classification du contexte chinois dans lequel j'ai enseigné.

¹⁴⁰ Repéré à http://auvergnésansfrontières.fr/spip/IMG/pdf/CHINE_NOV_2012.pdf page 4.

8.3.2 Bienvenue dans le Guangxi

Le projet « social » concret mené en partenariat avec l'association Auvergne sans frontières a nécessité une préparation de 18 mois dont les différentes phases sont présentées dans le tableau ci-dessous.

Tableau 9 : tableau synoptique d'un projet « Bienvenue dans le Guangxi »

Type de cours et objectifs	Commentaires et lien avec le cadre théorique et la mission de VSI
Phase 1 : cours d'oral. Expression écrite. Présenter son ethnie ou sa région.	Dans le cadre du VSI cela permettait de valoriser l'apprenant des minorités. Il gagnait de la face par l'exposition gratifiante de ses racines culturelles.
Phase 2 : pas de cours scolaire. Cadre du VSI Réaliser de petites vidéos lors de sorties extra scolaires Mobiliser les compétences orales pour s'exprimer face à une caméra. Mobiliser les connaissances du cours de français du tourisme	Cette activité crée le lien entre le principe des « mondes à partager » du VSI et les demandes du partenaire local : l'université des Minorités nationales du Guangxi : rendre les étudiants actifs. Découverte du territoire chinois et de sa culture par les étudiants. Ce projet pédagogique est étalé sur l'année et se devait d'inclure tous les apprenants. J'avais donc proposé des activités extrascolaires qui ont été ensuite commentées en classe ou qui ont fait l'objet de vidéos ou d'articles mis en ligne sur le blog de la classe ¹⁴¹ .
Phase 3 : pas de cours scolaire. Cadre du VSI Entraînement par une mise en situation réelle des étudiants lors de mes sorties privées. Ma position de VSI rendait possible ces actions langagières concrètes.	L'agence de voyage « Sans frontières » emploie, chaque année, quatre étudiants pour accompagner un groupe de jeunes touristes français en Chine. Ce lien entre monde réel et structure d'apprentissage, mis en place à l'initiative de Mme Pinot et de moi-même, existe encore aujourd'hui. Sur le site internet, notons d'ailleurs qu'un des points forts revendiqués par l'agence est : « Un étudiant chinois accompagne le groupe pour la traduction ¹⁴² » En reliant monde réel – professionnel et social - et le monde universitaire, les apprenants restent motivés et acteurs de leur apprentissage et cela rejoint donc le cadre théorique. Je sélectionnais les étudiants suite à l'évaluation de leurs compétences (pas seulement langagières) dont ils avaient témoigné lors des sorties entraînements.
Phase 4 : cours d'expression écrite mais surtout temps hors scolaire. Cadre des échanges entre domaine public et domaine scolaire. Correspondre en tant qu'acteur social avec le domaine public.	En parallèle à ces réalisations ponctuelles, il est mis en place une correspondance avec l'association des membres d'Auvergne sans frontières en lien avec l'association organisatrice d'un voyage en Chine : <i>Arts et vie</i> . Cet échange épistolaire que j'ai personnellement supervisé devait préparer la venue des touristes français. Tous les étudiants accompagnant les correspondants, ceux-ci devaient préparer un itinéraire de voyage. L'association <i>Arts et vie</i> nous ayant confié la lourde responsabilité d'organiser une semaine de voyage autour de Nanning dans le pays Zhuang, la réalité de la tâche sociale demandée était indéniable. En ce sens, cela rejoint totalement les propos du cadre théorique (Puren, Bourguignon...)
Phase 5 : « Défragmenter » les apprentissages Accentuer l'interdisciplinarité. Valoriser le travail des enseignants chinois (donner de	Lien indispensable avec le cours de français de spécialité tourisme (assuré par M. Yang professeur de littérature française, également un ancien guide touristique). Le projet de réalisation d'un itinéraire touristique devient un projet pluridisciplinaire. L'examen de français du tourisme consiste à l'oral à jouer le rôle d'un guide. À l'écrit, les

¹⁴¹ Repéré à <http://dcc-chinevolontaire.over-blog.com/article-voyage-a-canton-63748173.html>

¹⁴² Repéré à <http://www.sans-frontieres.fr/sejours/chine>

<p>la face). Valoriser la qualité du système éducatif chinois.</p>	<p>étudiants doivent montrer leur capacité à maîtriser le lexique pour valider le diplôme. Dans ce contexte spécifique, les liens, les ponts entre différents acteurs sociaux : association <i>Auvergne sans frontières</i>, organisme de voyage <i>sans frontières</i>, les cours de français du tourisme, d'oral, de traduction, d'expression écrite ont permis de donner du sens à l'élaboration de l'itinéraire de voyage</p>
<p>Phase 6 : cours d'informatique Cours de grammaire et d'expression écrite. Utiliser l'outil numérique pour concevoir l'itinéraire.</p>	<p>Cette phase 6 permettait aux apprenants de mutualiser leurs découvertes. En effet certains ne proposaient guère autre chose que la visite des parcs et musées de la ville. Par le croisement des différents itinéraires proposés rendus possible grâce à l'outil informatique, les itinéraires finaux furent beaucoup plus riches et ont satisfait entièrement les participants. On retrouvera en annexe, le déroulement complet de cette phase 6. La terminologie respectera cette fois les normes du <i>CECRL</i>.</p>
<p>Phase 7 : Cours de traduction orale.</p>	<p>S'entraîner à accompagner les intervenants (répétition) en cours de traduction orale et parfois en extérieur.</p>

8.3.3 Commentaires sur le tableau synoptique

La phase 7 de ce projet met alors en mouvement la traductologie évoquée dans le cadre théorique. Comme je l'ai déjà expliqué précédemment, le cours de traduction orale opérait la synthèse des apprentissages fragmentés, en cours dans le modèle éducatif chinois. Cette opération de « dé-fragmentation » des apprentissages ou de restructuration des connaissances repose sur la réalisation du projet dans le sens où l'activité de traduction concrétise les activités ayant jalonné les apprentissages traditionnels des différents cours et alimenté les activités extra-scolaires rendues possibles par la disponibilité du volontaire. Mme Huang connaissait parfaitement les enjeux et, tout en respectant les impératifs systémiques chinois, participait à la réalisation d'une véritable activité professionnelle lors des séances d'entraînement du cours de traduction orale. Dans celui-ci, nous travaillions la correction linguistique mais surtout les postures, le langage non-verbal.

J'appellerais alors phase 8, l'ultime phase programmée par l'enseignant : la venue des touristes français et la semaine où chaque étudiant (parfois en groupe de deux ou trois) a accompagné un ressortissant français.

Aujourd'hui, la permanence du lien social créé est réelle. La correspondance sino-française perdure sans présence professorale. L'artiste peintre sollicité par les étudiants lors de la venue des touristes a été invité en France lors d'une exposition¹⁴³.

Le travail effectué par les étudiants chinois leur a permis de valider le diplôme national (évaluation de la traduction en cours) tout en participant à une action concrète, réelle sociale et professionnalisante et ayant permis de développer l'autonomie des apprenants.

Lors du déroulement fragmenté de la macro-tâche (organiser un voyage pour des touristes), correspondant aux obligations contextuelles, l'autonomisation par le recours entre autres aux TICE répond bien aux notions convoquées dans le cadre théorique.

Les expériences pédagogiques menées rejoignent certains aspects de la PA soulignés par les chercheurs. La tâche contextualisée répond aux caractéristiques associées à celles délimitées dans la perspective actionnelle. L'autonomie des apprenants, l'activation de leur curiosité, le travail en groupe, l'utilisation des TICE pour mener à son terme un projet social ont été mis à l'épreuve dans ces trois exemples de scénario pédagogique. De même, elles rejoignent les théories de la traduction interprétative dans la mesure où les apprenants ont dû s'adapter au contexte et pallier leur manque de vocabulaire en français en traduisant l'idée

¹⁴³ Repéré à <http://escoutoux.net/Couleur-Automne>

essentielle. Les conseils du professionnel de l'ambassade de France ayant contribué à rassurer les apprenants sur la nature des traductions orales.

Ce projet cristallisant deux faces de ma posture enseignante permet de proposer un récapitulatif des pratiques d'enseignement/apprentissages mises en œuvre tout en évoquant les différents axes (humanitaires et didactiques) ayant présidé à la mise en place de projets dans une perspective actionnelle pour ce cours de traduction en binôme.

8.4 De l'hydre des savoirs multiples aux intervenants

Les objectifs humanistes du volontariat ont guidé ma pratique didactique. Je rappelle le moteur de l'ONG : « pont entre les Hommes, la DCC permet aux partenaires et aux volontaires de partager chacun leur monde » (source : ladcc.org). De cette mission principale découle de nombreux objectifs (favoriser le dialogue interculturel, développer l'autonomie, etc.). Dans ce contexte d'apprentissage, le programme de français LV1 appliqué à l'université mentionne les objectifs du cours d'interprétariat, l'apprenant

peut interpréter dans le domaine du tourisme et des conversations générales sur la politique, l'économie, la diplomatie, la culture et la technologie; les informations sont bien transmises dans l'ensemble et l'expression est convenable et coulante (programmes chinois de français LV1, phase approfondie¹⁴⁴).

Ma formation de professeur de lettres-histoire et de FLE m'a poussé à adopter une approche par projet et à solliciter des acteurs sociaux.

A la lueur du cadre théorique, il est possible d'analyser cette pratique conditionnée par les objectifs du volontariat et les obligations structurelles et contextuelles avec un regard nouveau. Les trois premières colonnes du tableau ci-dessous sont issues de mon carnet de bord et forment la polyphonie de l'expression volontaire. La dernière colonne : échos et résonances de la pratique dans le cadre théorique permet d'unifier les voix et de tendre vers une unité permettant d'orchestrer le mouvement des perspectives, l'objet de la quatrième partie.

¹⁴⁴ Voir Annexe 7.

Tableau 10 : Quelques interventions professionnelles du cours de traduction orale et leurs résonnances dans le cadre théorique

Nom des intervenants (année)	Domaine et modalité(s) d'intervention	Objectif professionnel de l'intervention Professionnalisation des apprenants	Echos et résonnances de la pratique dans le cadre théorique.
M. Richard (2011-2013) M. et Mme Mazuet (2011-2013) Mme Charreton (2011-2013) Mme Chouvel (2011-2013) M. S. (2011-2013) M. et Mme B. (2011-2013) M. et Mme X. (2012) Mme Kennel (2011) M. Mirallès (2011)	Correspondance. Vie quotidienne, tourisme, cultures chinoise et française. Touristes français ayant sollicité l'université grâce au blog de la classe. Ils ont passé une semaine à Nanning avec différents étudiants pour guides et interprètes.	Préparer et exercer les apprenants au métier de guide touristique. Un des débouchés des études de français LV1 est de devenir guide touristique. L'annexe 12 détaille les différents métiers exercés par les apprenants à la fin de leur étude de Benke. Il faut souligner toutefois que nombre d'entre eux ont changé et changent de métier, multipliant les contrats à durée déterminée dans les agences touristiques.	<u>Cadre théorique de la PA</u> Le projet est un scénario apprentissage action dont l'élaboration de micro-tâches permet de réaliser la tâche sociale finale. L'intervention de ces différents groupes touristiques pendant et en dehors du cours de traduction orale a permis de développer de nombreuses compétences et pas seulement langagières. Cela se retrouve particulièrement lors de l'élaboration d'un itinéraire de visite et les réservations de bus, hôtel, restaurant, etc. De même, l'autonomisation des apprenants fut effective par la gestion personnelle des communications avec les correspondants français ou encore lors de la prise en charge des touristes (on pourra regarder les nombreux témoignages de satisfaction analysés en partie 4). Donner du sens aux apprentissages par une application concrète et immédiate des acquisitions lexicales ou grammaticales.
Organisme de voyage sans frontières (2011-2016) ¹⁴⁵	Recrutement annuel d'interprètes. Pendant les heures octroyées par la mission de volontariat, je sélectionnais les meilleurs interprètes.		<u>Cadre théorique de la traduction</u> Les apprenants n'avaient pas le niveau suffisant pour traduire mot à mot les différentes situations de communication. La théorie interprétative évoquée plus haut précise les capacités développées par les apprenants lors de la réalisation de ces projets touristiques. Les compétences de compréhension du sens de déverbalisation et de reformulation étaient en activité permanente. Le sens global était transcrit, les conseils de l'interprète professionnel rencontré prenaient sens. La fonction utilitariste de la langue également évoquée dans la

¹⁴⁵ Je continue à sélectionner les apprenants pour cet organisme (recrutement entre le 9 et 23 avril 2016).

			théorie actionnelle de la traduction n'avait pas vraiment sa place dans ce scénario. De véritables échanges dépassent le cadre de l'utile et se rapprochent des communions humaines prônées par le volontariat et la notion de tâche sociale au sens de la PA.
Visite de l'usine Danbaoli/Lessafre (2011)	Industrie agro-alimentaire.	Proposer des débouchés professionnels aux apprenants (deux anciens étudiants travaillent dans cette usine suite à cette visite).	Je ne reviens pas spécifiquement sur ce scénario, l'ayant détaillé précédemment.
M. Manguet (2012) Mme Deneu (2011) M. Vidrequin (2011)	Etudiants de l'université de La Rochelle en master. Ils ont pu présenter les modes de fonctionnement et la vie quotidienne des étudiants en France. J'étais le tuteur de M. Manguet pour la validation de son stage	Découvrir le mode de vie étudiant français, discuter entre pairs franco-chinois.	<p style="text-align: center;"><u>Cadre théorique de la PA</u></p> <p>Le stage effectué par M. Manguet sous ma supervision a permis de mettre en contact des apprenants chinois avec des apprenants français. Ce fût la première rencontre pour mes étudiants avec des francophones différents de leur enseignant. Lors de l'entretien n°3¹⁴⁶, Fanny et Aliénor, deux anciennes apprenantes, rappellent que la présence française à l'université était inexistante :</p> <p>[>M Dubreuil] : Qu'avez-vous pensé des interventions des Français pendant le cours de traduction ?</p> <p>[>Fanny] : Ils sont des vrais Français. [rire] Pour nous c'est la seule occasion pour parler avec les vrais Français à part de toi, à part de notre professeur français. Ils vont parler de leur voyage, de leur vie, c'est plus naturel, c'est plus proche de la vie.</p> <p>[>Aliénor] : de la réalité</p> <p>Le « naturel », « proche de la vie », « la réalité » sont des expressions rejoignant totalement la PA et ses notions d'acteurs sociaux ou de tâche sociale. Les interventions respectives des étudiants français ont permis de rapprocher jeunesse française et chinoise et ainsi de faciliter le dialogue interculturel propre à permettre de mieux comprendre l'altérité.</p> <p style="text-align: center;"><u>Cadre théorique de la traduction</u></p> <p>Fanny rappelle également l'apport d'un Français au niveau</p>

¹⁴⁶ Annexe 21.

			<p>linguistique mais également au niveau culturel :</p> <p>[>Fanny] : Le Français c'est plus français ! S'il n'y a pas un Français dans le cours de traduction. Par exemple il y a seulement Mme Pinot et Mme Huang peut-être nous avons parlé des choses pas vraiment très français. Mais pour un Français elle [il] connaît des choses plus françaises que les chinois. (entretien n°3 en annexe 21).</p> <p>Le Français devient le garant d'une traduction interprétative recevable. Sa présence est ainsi réellement indispensable pour permettre une réelle traduction tenant compte des valeurs culturelles sous-jacentes de certaines expressions.</p>
Mme Talbot (2010, 2011, 2012)	Aviation (ancienne hôtesse de l'air).	Donner des informations sur le métier.	Mme Talbot a proposé une visioconférence où elle détaillait les rouages du métier d'hôtesse de l'air. De par son statut de professionnelle, la parole fût entendue, les élèves, motivés ont mieux saisi les enjeux professionnels.
Yohann (2013)	Le vin ¹⁴⁷	<p>Offrir des débouchés professionnels aux apprenants.</p> <p>Apporter des éléments sur la culture du vin en France.</p> <p>Comparer les rituels accordés aux grands vins aux rituels chinois de la cérémonie du thé.</p>	<p>Cadre théorique</p> <p>Yohann était chargé, par le domaine Monplezy, d'entretenir le relationnel entre le fournisseur et son client. Il avait besoin d'interprètes pour l'aider dans sa mission de stage. Il a donc été réellement assisté par certaines apprenantes lors de ces visites et prospections des entreprises chinoises clientes du domaine.</p> <p>Il était par ailleurs chargé de former des « experts en dégustation ». Détailler la production viticole du domaine, énumérer les cépages, préciser les caractéristiques gustatives du vin, expliciter le vocabulaire technique (vinification, astringence, etc.) et dresser les éloges dionysiaques du pampre festif !</p> <p>Le vin reste un symbole de la culture française à l'étranger et il n'est pas rare de rencontrer des œnophiles ou des oenosémiophiles en Chine. Du piccolo au Melchior en passant par la Marie-Jeanne, les bouteilles de vin français s'offrent, s'échangent et permettent de stipendier le probe et sobre adepte</p>

¹⁴⁷Le vin français est le premier vin étranger consommé en Chine repéré à <http://www.idealwine.net/2015/12/29/la-chine-premier-pays-consommateur-de-vin-en-2027/>

			<p>du labeur.</p> <p>Mener à bien l'activité traductrice a nécessité une préparation minutieuse du vocabulaire technique en collaboration avec l'intervenant et les enseignants. Une vulgarisation et une adaptation des propos devenaient alors nécessaires et impliquaient une importante capacité interprétative de la part des traducteurs pour une action de traduction et une interprétation rapide des enjeux essentiels. L'interprète de Yohann intégrait, lors des rencontres avec les clients, le processus de valorisation commerciale de la marchandise. Il était loin de maîtriser le vocabulaire technique mais pouvait reformuler l'idée. D'après le cadre théorique et l'expérience menée, l'accompagnement d'un professionnel en mission a bien nécessité les capacités évoquées par la théorie interprétative de la traduction. Je ne détaille cependant pas davantage tout le processus préparatoire et le déroulement de cette tâche sociale dans la mesure où celle-ci n'a pu intégrer le groupe classe mais seulement quelques apprenants (ceux-ci ont d'ailleurs effectué un stage à la fin de leurs études et certains travaillent maintenant dans le négoce du vin).</p>
M. Dubreuil Florent	Sport, musique, peinture, tourisme, vie quotidienne (banque, restauration, achat de billet de train, de bus, d'avion...).	Accompagner un volontaire en besoin d'assistance dans son quotidien.	<p>J'ai déjà montré à l'aune du cadre théorique que ma présence en tant que volontaire permettait une dichotomie existentielle favorisant la multiplicité des interactions langagières entre apprenants/Chinois et moi-même. La situation de communication n'étant pas vraiment celle d'un enseignant avec ses apprenants. Toutes les situations de communications quotidiennes n'étaient pas factices mais bien le fruit d'un échange social entre un Français curieux de la culture chinoise et des Chinois soucieux d'aider une personne étrangère confrontée à l'incompréhension linguistique.</p>

Partie 4 : Analyse et perspectives

L'analyse des activités mises en place lors du cours de traduction orale correspond aux orientations de la perspective actionnelle. L'analyse des données recueillies permet d'esquisser le portrait d'une pédagogie mêlant à la fois la structure traditionnelle des apprentissages présente à l'université chinoise et l'approche par tâche prônée par la PA. L'analyse des entretiens menés avec des apprenants des promotions 2011 et 2012 permet de broser les limites de cette approche binomiale et de dessiner des contours de remédiations possibles. J'évoquerai donc les éléments positifs relevés par les apprenants et enseignants chinois faisant écho aux orientations des chercheurs du cadre théorique. Puis je me pencherai sur les carences actuelles de ce cours afin de proposer dans un dernier temps, à la lueur des enquêtes menées en Afrique francophone, les différentes pistes d'amélioration envisageables d'« une PA par tâche » (je reprends les mots de Pu) en contextes chinois.

9 Analyse de la réception des démarches du binôme sino-français

Ayant enseigné et tenu un journal de bord¹⁴⁸ de septembre 2010 à juillet 2013 mais ayant procédé à une collecte de données entre avril 2015 et janvier 2016, l'écart temporel entre ces deux phases de la recherche permet une analyse du ressenti d'anciens apprenants, maintenant professionnels, sur une pratique universitaire.

Le programme universitaire chinois de français précise le rôle de l'enseignant et certaines de ses obligations¹⁴⁹. Il doit :

1. Avoir des connaissances élémentaires sur la linguistique. Étudier la didactique pour mettre en place un enseignement qui tienne compte des particularités de l'apprentissage du français chez les étudiants chinois pour favoriser l'apprentissage en autonomie.
2. Tenir pleinement compte des facteurs psychologiques des étudiants, essayer de les motiver à pratiquer la langue en cours grâce à un enseignement en situation.

Nous avons tenté de répondre aux exigences de ce programme. Je ne reviendrai pas sur la méthodologie d'enseignement mais m'attacherai, dans la suite de l'analyse, à énoncer les réussites signalées par les différents acteurs, avant d'évoquer les limites soulignées par les protagonistes. De la sorte l'adaptation de la PA en contextes chinois posera les jalons des réussites tout en exposant les limites à celles-ci.

¹⁴⁸ Sous la supervision de Mme Pinot et de la DCC.

¹⁴⁹ Voir annexe 6.

9.1 Les réussites éducatives

L'analyse des données collectées¹⁵⁰ permet d'énoncer un certain nombre de réussites directement connectées avec le cadre théorique. La PA induit une autonomisation des apprentissages, une co-action et considère l'apprenant comme un acteur social par la réalisation d'une tâche sociale concrète et valorisante mais également professionnalisante. Autant d'éléments que les interviewés ont mentionnés lors des entretiens. Enfin, certains entretiens montrent que la fonction « utilitariste » de la langue, bien que présente dans leurs représentations, n'a pas empêché une ouverture culturelle.

9.1.1 *Le cours de traduction orale en binôme, synthèse de deux systèmes éducatifs d'apprentissage ?*

Lors du dépouillement des données récoltées¹⁵¹, le podium des cours préférés des apprenants témoigne de l'attachement à la communication ou communic'action pour reprendre Bourguignon (2006). En effet, le cours d'oral reste le cours favori des apprenants. Le cours de civilisation française également. Comme j'animais ces deux cours, on peut toutefois supposer que les anciens apprenants aient voulu « faire plaisir » à l'enseignant en les mettant en tête. Ces deux cours « préférés » possédaient toutefois certaines caractéristiques à même de justifier leur classement. Le cours d'oral mettait obligatoirement les apprenants en activité : ils devaient parler, communiquer. Dans le cadre des apprentissages fragmentés, c'était le seul cours où ils ne parlaient que français. De plus, les activités proposées étant plus « exotiques »¹⁵² (chansons, jeux de rôle, théâtre, etc.) et souvent drôles, la première place de ce cours peut se justifier. Mise en regard des traditions d'apprentissage, cette nouveauté « pédagogique » suscite un intérêt certain. Le cours de civilisation était lui totalement différent et s'apparentait à un cours purement transmissif où les apprenants découvraient des pans de la civilisation française¹⁵³. Le professeur revêtait alors les habits du savant et de l'érudit et respectait la tradition confucéenne du professeur évoquée plus haut.

Synthèse de ces deux postures, le cours de traduction orale en binôme monte donc logiquement sur la première marche du podium des interviewés. Dans celui-ci, ils étaient (cf. questionnaire analysé précédemment) à la fois actifs et passifs. Actifs car ils devaient être

¹⁵⁰ La méthodologie et les objectifs sont détaillés dans la partie : « méthode de collecte de données *a posteriori* ».

¹⁵¹ Voir annexe 18 pour les résultats complets et détaillés.

¹⁵² Je reprends le qualificatif de Marine (non transcrit).

¹⁵³ Le cours de civilisation avait été élaboré par Mme Pinot et évoquait des éléments aussi divers que la Commune de Paris (cet événement historique a nettement influencé la pensée politique chinoise), l'impact des mythologies et des religions sur la civilisation française. Les éléments « simplistes » (selon Mme Pinot) ou stéréotypés étaient proscrits. Par exemple, au lieu d'évoquer simplement l'ordre d'un repas en France, la tradition gastronomique française, les arts de la table et les enjeux sociétaux de ceux-ci étaient privilégiés.

interprètes mais également passifs car demandeurs de savoirs universitaires « utiles ». La dernière place obtenue par « les français techniques » s'explique assez facilement : les apprenants devenus salariés n'utilisent pas ce lexique puisqu'ils travaillent dans différents secteurs économiques éloignés de leur formation universitaire de français de spécialité¹⁵⁴. La formation générale proposée par le système éducatif chinois rencontre forcément des réticences selon le profil des apprenants¹⁵⁵.

Une des apprenantes, Monique (entretien n°4¹⁵⁶) précise le rôle de l'enseignant, il doit encourager les apprenants « je pense que l'essentiel est d'encourager les étudiants ». Elle est rejointe par Marine (entretien n°6¹⁵⁷) : « Le professeur doit les encourager, les motiver et découvrir leurs intérêts, les intérêts des étudiants, attirer leur attention. C'est comme ça que ça fonctionne en Chine ».

Cet encouragement permettra à l'apprenant de se motiver à réaliser la tâche complexe de traduction. Le cours de traduction en binôme franco-chinois, synthèse de deux systèmes ou méthodes d'enseignement/apprentissage différentes (mais complémentaires ?), opère également la synthèse de deux caractéristiques de ceux-ci : autonomisation, coopération, ouverture culturelle.

9.1.2 L'autonomisation des apprenants

Le cours d'interprétariat selon les interrogés leur a permis d'acquérir des compétences professionnelles comme la confiance en soi et l'autonomie (annexe 20). Sans tous les citer, je reprends quelques mots des apprenants :

- Après une période de pratique de traduction orale, je suis arrivée à trouver d'autres moyens, au cas d'un défaut de vocabulaire, pour traduire en respectant le sens et l'émotion¹⁵⁸ (Marine, annexe 20).
- La réalisation d'une vraie circonstance d'interprétation m'a aidée à m'adapter rapidement à l'ambiance de travail et me faire [donner] confiance (Marine, annexe 20).
- La facilité à communiquer (Ségolène, annexe 20).
- Ne pas avoir peur d'interpréter et de faire des erreurs (Jessica, annexe 20)
- [Le cours de traduction orale] m'a donné la confiance pour communiquer avec des Français (Léa, annexe 20).

¹⁵⁴ Voir tableau des métiers des anciens apprenants en annexe 15.

¹⁵⁵ Il serait intéressant de mener cette enquête dans différentes universités afin éventuellement de procéder à un réajustement de la formation. Je me permets d'oser cette proposition dans la mesure où des discussions sur un complément de formation pour l'université des Minorités nationales du Guangxi se déroulaient lors de ma présence (2010-2013).

¹⁵⁶ Annexe 22.

¹⁵⁷ Annexe 24.

¹⁵⁸ Cela rejoint également le cadre théorique de la théorie interprétative.

La totalité des anciens apprenants interrogés utilisant actuellement le français soulignent les apports professionnels de ce cours, apports qui entrent en résonance avec le cadre théorique et la logique de conception de ces cours. L'enseignant doit également inspirer le « goût d'apprendre » en suscitant la curiosité. Par le goût de l'apprentissage, les apprenants, les acteurs sociaux, continueront à cultiver « le jardin » (Voltaire, 1759) de leur curiosité et resteront dans la formation continue des savoirs et savoir-faire. Lors de nos entretiens, l'autonomie est largement ressortie dans les propos des anciens apprenants (Mme Lao) mais également des enseignants :

[>Mme_Huang_Xiaoxuan] : et en plus donner le goût d'apprendre. C'est-à-dire, inspirer les étudiants à faire des recherches ou bien à voir plus en détails dans un domaine parce que si on ne connaît rien, alors d'abord on dit peut-être ce n'est pas intéressant mais au fur et à mesure, on commence à prendre un peu de goût et on adhère à chercher soi-même.

[>Mme_Huang_Xiulian] : le goût d'apprendre ça c'est important aussi.

[>Mme_Lao] : oui l'autonomie.

[>Mme_Huang_Xiaoxuan] : autodidactie ? [rire] (Entretien n°2)¹⁵⁹.

L'enseignant visant à donner des pistes pour maintenir la curiosité en éveil et favoriser les apprentissages :

[>M_Dubreuil] : Faut donner des pistes. [...]

[>Mme_Huang_Xiulian] : Oui c'est important.

[>M_Dubreuil] : et souvent les étudiants venaient la semaine d'après : « on a trouvé ça ! »

[>Mme_Huang_Xiaoxuan] : ça c'est la réussite de l'enseignant (entretien n°2).

Pour Mme Huang Xiaoxuan, la réussite enseignante ne peut finalement se mesurer que par la capacité des apprenants à apprendre seuls. Conformément aux objectifs de mes missions de VSI, je devais développer l'autonomie et la réflexion des apprenants. En ce sens, les stratégies d'apprentissage menées correspondent bien aux enjeux définis par la PA.

Le cadre théorique de la traduction trouve moins d'écho dans cette autonomisation et motivation des apprenants dans la mesure où finalement, l'acte de traduction reste en arrière plan des enjeux d'apprentissage globaux. La traduction ne devenant qu'application et exercice concret de connaissances et postures sociales acquises. En revanche le lien avec la professionnalisation des apprenants est frappant. La coopération, largement évoquée par la PA se retrouve alors dans ce cours de traduction en binôme.

¹⁵⁹ Annexe 5.

9.1.3 La coopération et l'apprentissage

Le cadre théorique de la PA précise que l'apprenant, acteur social, doit mobiliser différentes compétences pour accomplir une tâche. Il précise également que la réalisation de celle-ci peut s'effectuer par la co-action, une coopération entre pairs favorisant les apprentissages. Ces dimensions, soulignées par la PA, se retrouvent bien dans les propos tenus par les apprenants lors de nos entretiens :

[>Monique] : et en même temps j'ai aussi appris par d'autres camarades et professeurs des connaissances sur la protection environnementale.

[>M_Dubreuil] : est-ce que tu pourrais reformuler ?

[>Monique] : On partage les formations ensemble les informations ensemble.

[>M_Dubreuil] : Tu apprenais autre chose.

[>Monique] : Ouais et pour moi un cours de traduction d'abord il faut absolument avant la traduction préparer le sujet et c'est aussi très important. Si le sujet vous intéresse on se concentre plus (entretien n°4)¹⁶⁰.

Le partage, l'échange communicatif, le dialogue entre les têtes du corps réflexif semblent bien avoir permis l'apprentissage, le « coapprentissage ». Monique n'a d'ailleurs pas commis de lapsus langagier en évoquant tout d'abord le partage de « formation » puis le partage « d'informations ». En effet, informations se dit *xinxi* (信息) en mandarin alors que formation se dit *peixun* (培训). Si l'on peut imaginer une erreur en français, celle-ci semble très peu probable en chinois. Le cours de traduction a donc permis ce partage global de formations et d'informations tout en stimulant les apprentissages, dans la mesure où, pour traduire, il fallait avant tout connaître le domaine à traduire. Ces connaissances nouvelles à posséder, à acquérir et apprendre devenant alors un moteur supplémentaire à la motivation apprenante.

De la sorte ces apprentissages en co-action (réalisation de tâches en coopération) favorisaient des apprentissages plus globaux et donnaient un intérêt supplémentaire au cours. Les anciens apprenants l'expriment ainsi :

[>M_Dubreuil] : Qu'est-ce que tu aimais bien dans le cours ?

[>Fanny] : D'abord nous pouvons nous entraîner le français à l'oral. On peut pratiquer la traduction. Mais pour moi le plus intéressant c'est qu'on peut apprendre d'autres choses à part de la traduction. On peut apprendre la culture sur la Chine et la France beaucoup de choses qu'on ne connaissait pas.

[>Aliénor] : et c'est intéressant (idem).

Cette analyse de deux anciennes apprenantes rejoint les caractéristiques du cours de traduction (annexe 13) selon les résultats des enquêtes menées sur le réseau social QQ. Le

¹⁶⁰ Annexe 22.

cours de traduction orale a été perçu comme un moyen d'apprendre des connaissances allant au-delà du simple interprétariat. L'ouverture culturelle, le dialogue interculturel semble être l'une des connaissances supplémentaires ayant marqué les apprenants. Cette dimension (inter)culturelle entre en résonance avec le cadre théorique.

9.1.4 L'ouverture culturelle

Lorsque la PA considère l'apprenant comme un acteur social, la langue n'est pas seulement prise dans sa fonction utilitariste telle que la définit la théorie actionnelle de la traduction. Dans ces contextes chinois d'apprentissage, les tâches finales insistaient, certes, sur la professionnalisation de l'interprète. Toutefois, celui-ci devant posséder les codes sociaux des interlocuteurs de la langue cible pour proposer une interprétation convenable, son ouverture culturelle devenait une condition préalable et nécessaire au bon déroulement de la tâche interprétative.

Cette ouverture culturelle inhérente à l'apprentissage des codes sociaux a bien été remarquée par les apprenants et les professionnels :

[>Monique] : t'as posé des questions intéressantes en tant qu'étranger et tu donnes des perspectives différentes des Chinois (entretien n°4)¹⁶¹.

Par sa présence, le professeur est un référent culturel apportant les codes sociaux propres à sa culture.

Pour les différents intervenants, les échanges culturels furent également très importants :

Ainsi, durant quelques jours j'ai pu approcher la vie normale d'une étudiante, découvrir son université, sa vie quotidienne, ses petits plaisirs, ses projets (Témoignage de Mme Chouvel)¹⁶².

La réalisation d'une tâche sociale, dans une perspective actionnelle, permet de placer l'apprenant dans une posture d'acteur social au-delà de la sphère scolaire. La conception du cours prend en compte la société et crée du lien social indépendamment de la culture éducative. La permanence de ce lien entre les différents acteurs sociaux est d'ailleurs soulignée par M. Richard :

Évidemment le fait que nous ayons correspondu pendant plus d'une année avec elles [les apprenantes] avaient créé une situation très favorable. D'ailleurs, aujourd'hui, trois ans plus tard, de nombreux liens perdurent entre les visiteurs de Nanning et les étudiantes des classes de M. Dubreuil.

Je pense d'ailleurs que le type du voyage que nous avons vécu - dans le cadre de l'association « Auvergne sans Frontière » est intéressant puisqu'il permet de visiter un pays

¹⁶¹ Annexe 22.

¹⁶² Annexe 31.

guidés par des amis que l'on s'est préalablement créés dans ce même pays (témoignage de M. Richard¹⁶³).

L'analyse de cette coopération éducative et humaine par M. Mazuet s'inscrit d'ailleurs dans la logique de la PA lorsqu'il affirme : « La réussite de ce voyage, de cette rencontre ne peut être mesurée seulement par l'aspect interprétariat » (témoignage de M. et Mme Mazuet)¹⁶⁴.

La tâche sociale implique une dimension humaine : « C'est donc une rencontre humaine, attendue qui s'est produite à notre arrivée à Nanning » (témoignage de M. et Mme Mazuet)¹⁶⁵.

De cette « rencontre humaine » naît alors la finalité de l'apprentissage d'une langue : l'échange humain et la compréhension interculturelle :

Un moment culminant, inégalable a été pour nous (les Mazuet) la rencontre de la famille de Fanny. Jamais je ne m'étais trouvé dans une situation aussi exotique (hôtel, repas etc.). L'écart entre les cultures se mesurait à chaque instant. Et puis soudain on nous intègre dans un cercle de famille qui contemple la toilette du bébé et les caresses que lui prodigue la grand-mère ; l'étrangeté entre les cultures a disparu. Ce petit miracle nous a été donné par l'année de préparation (témoignage de M. et Mme Mazuet¹⁶⁶).

Les propos de M. Mazuet soulignent nettement le dialogue interculturel et témoignent de ce pont entre les deux mondes rendu possible grâce à la mise en place d'un échange humain s'appuyant sur la dynamique du cours de traduction. Par ce dialogue interculturel, la simple fonction utilitariste de la langue disparaît et l'individu développe de réelles compétences transversales professionnelles (et interculturelles).

9.1.5 Développement des compétences : l'action est professionnalisation

La PA insiste sur la mobilisation de tout type de compétences (pas seulement langagières) pour réaliser la tâche finale. Ces différentes compétences développées par les apprenants se retrouvent dans les témoignages des intervenants :

Plus simplement Marine nous indiquait comment résoudre de simples problèmes, où se rendre pour faire tel et tel achat, résoudre un problème de communication informatique.

Tout ceci accompagné d'intéressantes discussions.

Lors du voyage aux chutes d'eau de Detian, près de la frontière avec le Vietnam, nous avons pu constater leurs capacités :

- à négocier un voyage très bon marché pour nous,
- à nous trouver un logement

¹⁶³ Annexe 30.

¹⁶⁴ Annexe 29.

¹⁶⁵ Annexe 29.

¹⁶⁶ Annexe 29

- à nous conduire à un bel endroit du Guangxi que nous ne connaissions pas et qui n'était pas prévu dans l'organisation de notre voyage (témoignage de Mme Chareton)¹⁶⁷.

Les capacités de négociations, d'adaptation et de prise d'initiative ont été mises en action lors de la réalisation de la tâche finale : servir de guide/interprète à des touristes français. En cela, l'activité sociale proposée correspond à une perspective actionnelle. Un autre intervenant témoigne également des capacités des apprentis-interprètes à mettre en situation de compréhension le client et le « fournisseur » :

Naturellement le « secours » pratique des filles : difficultés de compréhension à l'hôtel (la difficulté pour le personnel était plus qu'un problème de vocabulaire, la compréhension de notre comportement), organisation du temps et des voyages a été précieux (Témoignage de M. et Mme Mazuet)¹⁶⁸.

Ces capacités avaient été développées lors de la réalisation de micro-tâches préalables rendues possibles par mon statut de volontaire et la pédagogie adoptée par les deux enseignants. Une ancienne apprenante explique qu'effectivement les apprentissages durant le cours ne relevaient pas seulement d'objectifs langagiers :

[>Aliénor] : [...] Le professeur nous a enseigné beaucoup de choses utiles quand on traduit, comme faire les gestes de corps, par exemple on peut, quelquefois, ne peut pas comprendre ce que les étrangers disent mais on peut deviner. Et vous nous avez enseigné qu'il n'y a pas besoin de comprendre toutes les phrases même on peut comprendre le sujet, ça suffit. Ce sont des choses importantes même maintenant je travaille c'est utile pour moi. J'étais avec ma collègue elle ne peut pas comprendre ce que le patron a dit mais je peux comprendre (entretien n°3)¹⁶⁹.

Cette préparation rejoint la théorie actionnelle de la traduction lorsqu'elle recommande « de remplacer les éléments culturels du texte source par d'autres éléments plus appropriés à la culture cible » (Rakova, 2014, p. 164), même s'ils peuvent sembler assez éloignés de la traduction littérale.

L'explication donnée en classe sur l'importance de traduire selon le contexte et les intervenants en présence a donc été intégrée par les apprenants. En effet, nous donnions souvent cet exemple :

Le Français use davantage de tournure de politesse que le Chinois beaucoup plus directif. Ainsi, les deux caractères chinois « Qingzuo », (请坐) littéralement « asseoir » se traduisent différemment selon le contexte : « je vous prie de prendre place », « prenez place », « si vous voulez vous donner la peine de vous asseoir », « asseyez-vous, je vous prie », etc. Le cours de

¹⁶⁷ Annexe 28.

¹⁶⁸ Annexe 29.

¹⁶⁹ Annexe 21.

traduction orale termine comme je l'ai déjà dit, tout un passage préparatoire mené dans le cours d'oral, d'expression écrite, etc. où les jalons contextuels et les outils linguistiques étaient donnés.

La compréhension du sens du verbe « Qingzuo » semble très aisée, mais en réalité elle demande la compréhension du contexte d'énonciation avant de procéder à la déverbalisation puis à la reformulation en langue cible du verbe « asseoir » adapté à l'interlocuteur.

Une apprenante de la promotion 2011 résume avec ses mots cette difficulté :

[>Gabrielle]: Quand je traduis le français en chinois ou le chinois en français, il faut réfléchir tout le temps car la culture française et chinoise, il existe beaucoup de différence. Et la traduction ne possède pas seulement humm la traduction. Il faut réfléchir, considérer aussi la culture (entretien n°7)¹⁷⁰.

Le cours d'interprétariat était un lieu d'application et un entraînement à la réalisation de l'action par la prise en considération de la culture. L'action « détermine, en définitive, la nature et les modalités de la traduction » (Rakova, 2014, p. 164), mais elle reste connectée à un contexte culturel sublimant la simple fonction utilitariste de la langue.

Utiliser différentes compétences, réaliser une action concrète, dépasser le simple cadre de l'approche utilitariste de la langue par l'obligation de maîtriser les aspects contextuels et humains des inter-actants expliquent sûrement pourquoi les anciens apprenants s'estiment mieux formés que d'autres :

[>Fanny] : Je pense que les étudiants de notre université sont plus forts que les étudiants d'autres universités (entretien n°3)¹⁷¹.

Ce sentiment de supériorité exprimé par une ancienne apprenante d'université de seconde catégorie sonne comme une revanche. Et la gratitude exprimée vis-à-vis de cette formation tout au long des entretiens supposerait, comme l'exprime une apprenante, que « les cours de traduction à l'université c'est une préparation parfaite pour le travail d'interprète » (entretien n°4)¹⁷².

Certaines améliorations souhaitables ont cependant été émises et permettent d'introduire les limites à ce dispositif d'enseignement/apprentissage.

9.2 Les limites du dispositif pédagogique

Lors des entretiens menés avec mes anciens apprenants, j'avais demandé quelles seraient les possibilités pour améliorer le cours et quels thèmes n'avaient pas suscité un grand

¹⁷⁰ Annexe 25.

¹⁷¹ Annexe 21.

¹⁷² Annexe 22.

investissement. Mis en regard du cadre théorique, l'analyse des limites à notre pratique pédagogique peut introduire et faire émerger des perspectives d'amélioration d'une démarche actionnelle en contextes chinois.

9.2.1 Le choix des thèmes

Il a été difficile de trouver des éléments jugés négatifs par les apprenants vis-à-vis du cours. Je n'ai obtenu aucun mot connoté négativement lors de la collecte de données auprès de mes 60 anciens apprenants. De même ayant procédé, à l'origine, à des entretiens plus vastes auprès des apprenants de Mme Pinot, sur la centaine de réponses obtenues je n'ai reçu aucune remarque négative sur ce cours. Lors des entretiens, j'ai souvent insisté auprès des apprenants afin qu'ils n'hésitent pas à souligner les thèmes qu'ils n'avaient pas aimés. J'ai ainsi fini par obtenir une réponse permettant d'élargir l'analyse :

[>M_Dubreuil]: Pourquoi tu n'aimais pas le thème de la politique ?

[>Monique]: parce que pour une étudiante chinoise c'est un peu trop loin de notre vie et il y a beaucoup de mots qu'on ne connaissait pas et les personnages politiques non plus qu'on ne connaissait pas assez bien euh. Voilà (entretien n°4)¹⁷³.

Le thème « politique » n'a donc pas suscité beaucoup d'intérêt pour certains apprenants. Certains thèmes peuvent en effet s'achopper à des réticences dans l'apprentissage si ceux-ci ne font pas sens pour les apprenants. Monique était une étudiante très peu intéressée par la politique chinoise et française et ne se souciait guère des enjeux géopolitiques de coopération sino-française. De la sorte, le cours de traduction évoquant les hommes politiques français et les coopérations diplomatiques (intervention de M. Bourdon par exemple) a pu déplaire à certains étudiants... mais a extrêmement plu à d'autres ! Fanny, membre du parti communiste chinois, a plutôt estimé que dans ce cours une forme de liberté était présente : « je pense qu'on peut exprimer ce que nous pensons aussi » (entretien n°3)¹⁷⁴. L'occurrence du mot « libre » dans les caractéristiques du cours¹⁷⁵ renforce cette idée de liberté d'expression présente lors de ce cours où les différentes thématiques politiques devaient être abordées.

Une autre apprenante souligne d'ailleurs que les thèmes étaient avant tout leur choix (donc démocratique) :

[>Aliénor] : plusieurs fois, c'est nous qui choisissons les sujets. C'est pas toujours les professeurs. On peut choisir les sujets qui nous intéressent (entretien n°3)¹⁷⁶.

¹⁷³ Annexe 22.

¹⁷⁴ Annexe 21.

¹⁷⁵ Annexe 20.

¹⁷⁶ Annexe 21.

De façon plus générale, trouver des thèmes moteurs favorise la motivation des apprenants. Lorsqu'un thème n'intéresse pas certains apprenants, ceux-ci deviennent plus réfractaires à la participation, à la coopération et aux apprentissages. Se pose alors le problème des groupes d'apprenants hétérogènes.

9.2.2 Les groupes hétérogènes

Les différences de niveau de compétence en langue ou de motivation entre apprenants est un problème soulevé en particulier par deux anciennes apprenantes¹⁷⁷. Elles avaient d'ailleurs souligné ce problème à la fin de leur scolarité. Une apprenante pointe l'ennui lorsque les étudiants faibles prennent la parole :

[>Monique] : euh...je dans notre classe je trouve qu'il y a quand même une grande différence entre les niveaux des étudiants et quand les étudiants parlent très lentement je trouve que cela m'ennuyait un peu (entretien n°4)¹⁷⁸.

Elle est rejointe par une autre apprenante qui propose une solution pour limiter ce temps de parole « gâché » par les apprenants peu motivés et faibles :

[>Fanny] : Moi je n'aimais pas trop car il y a eu que quelques étudiants qui parlent pendant le cours. C'est tout le temps toi ou madame Huang [Xiulian] qui allez corriger. Je pense que nous pouvons faire les cours groupe par groupe. On divise la classe en plusieurs groupes et après on peut être le professeur aussi et corriger ce que les autres ont parlé (entretien n°3)¹⁷⁹.

La proposition de Fanny s'inscrit d'ailleurs dans le cadre de la PA où les apprenants co-agissent et co-construisent le savoir. Elaborer différents groupes de traducteurs repose toutefois sur la supposition que les apprenants correcteurs possèdent de larges compétences langagières et culturelles. Ponctuellement, lors d'activités relativement simples, cette démarche a d'ailleurs été appliquée mais elle se heurtait vraiment aux limites des capacités linguistico-culturelles des apprenants.

Les limites soulignées : les choix des thèmes, du scénario apprentissage-action ou les problèmes des groupes de travail de niveau langagier homogènes restent assez peu évoqués par les interviewés. Cependant, certaines perspectives d'amélioration peuvent se dessiner dans le but de pérenniser ou généraliser cette pratique unique en Chine.

¹⁷⁷ Monique et Fanny étaient d'excellentes étudiantes.

¹⁷⁸ Annexe 22

¹⁷⁹ Annexe 21.

10 Perspective d'amélioration : connaître les contextes chinois d'apprentissage

Mme Huang Xiulian souligne l'unicité de notre pratique en Chine : « Je crois pour deux personnes qui s'occupent d'un cours, en Chine, je crois c'est seulement dans notre université » (entretien n°2)¹⁸⁰ et la difficulté culturelle pour les enseignants chinois de généraliser cette méthode. Elle dit ainsi :

Je crois que ce n'est pas facile de généraliser cette méthode parce qu'il y a des difficultés.

Le professeur chinois n'apprécie pas qu'on puisse le conseiller. Ils n'aiment pas communiquer avec les professeurs étrangers. [...] Dans les autres universités de langues étrangères, on dit que les professeurs n'aiment pas travailler ensemble. Surtout avec un professeur étranger alors c'est pas facile je crois, il y a des problèmes par exemple il faut échanger des avis, il faut échanger sur les méthodes, les thèmes ou bien le niveau des étudiants, il faut connaître bien les étudiants (idem).

Mme Huang Xiulian insiste pourtant sur l'importance de l'enseignant francophone, seul enseignant légitime à apporter le savoir culturel de la langue apprise¹⁸¹, selon elle :

A l'inverse c'est le professeur français qui doit corriger la traduction. C'est pourquoi deux professeurs sont très importants mais le plus important c'est le prof étranger (idem).

Prenant d'abord appui sur les améliorations suggérées par certains apprenants notamment vis-à-vis de la constitution de groupes de niveau de compétence en langue, j'évoquerai la possibilité de multiplier les interventions des acteurs sociaux afin de donner du sens aux apprentissages. De même, la longue enquête menée auprès des anciens apprenants chinois en Afrique francophone permettra d'esquisser la prise en considération du métier « d'interprète » au sens « sino-africain » du terme.

10.1 Le contexte culturel de la face ou les impossibles groupes de niveau

Dans le cadre théorique, l'accent est mis sur la co-construction du savoir. Construire le savoir, résoudre un problème avec des pairs et des acteurs sociaux résumant un aspect de la PA. Cela demande implicitement des échanges langagiers de niveau équivalent entre apprenants¹⁸². Ainsi, en France, dans le cas de l'apprentissage d'une langue étrangère en lycée professionnel, les groupes de niveau sont mis en place : des élèves de 4^e se retrouvent avec des

¹⁸⁰ Annexe 5.

¹⁸¹ A condition bien sûr que l'enseignant francophone soit compétent et formé, j'évoquerai cet aspect dans la partie suivante.

¹⁸² Bien que la pédagogie différenciée ou les itinéraires d'apprentissage permettent de lever certains écarts de niveau, dans ce contexte chinois d'apprentissage, ces différences de niveau entre apprenants bloquent l'échange.

élèves de 3^e ou encore des élèves de terminale sont brassés avec ceux de première voire de seconde, conformément aux directives officielles de l'Education nationale française. Dans le cas du FLE, l'enseignante du cours de master 2 « évaluation des apprentissages » explique qu'à l'université Stendhal le test de positionnement en langue permet également de regrouper les apprenants selon leur niveau afin de faciliter leurs apprentissages et leur progression. En effet, il paraît logique de mettre ensemble des apprenants étant globalement de même niveau. Lors des cours de traduction, certains étudiants de 3^e ou 4^e année avaient un niveau extrêmement faible (début A2) alors que d'autres avaient un niveau C1¹⁸³. Pour les étudiants motivés, la faiblesse de certains de leurs pairs posaient problème. Une apprenante dit même que « c'est une perte de temps » (entretien n°2¹⁸⁴). L'ennui et la perte de temps lors de la prise de parole des étudiants les plus faibles sont revenus dans la presque totalité des entretiens menés. M. Richard¹⁸⁵ dans le cadre d'une formation en mathématiques proposée à l'université des Finances du Guangxi a pour sa part, imposé des groupes de niveau. Je rapporte un extrait de l'entretien n°5¹⁸⁶ :

[>M Richard] : Donc les cours, dans l'amphi ne sont pas homogènes, on ne peut pas faire deux fois le cours mais les groupes de TD sont homogènes. C'est tout.

[>M_Dubreuil] : c'est obligatoire.

[>M Richard] : [...] pour l'intérêt même des plus faibles.

[>M Richard] : Pour l'intérêt aussi, d'ailleurs demain, [...], j'ai deux heures de cours à faire et certainement que je vais avoir un clash avec l'université mais ça m'est égal. [...] Je vais dire, je fais une heure avec les plus faibles qui ne sont pas venus en cours pendant deux fois. Je vais refaire ce que j'ai fait avec eux et une heure avec les meilleurs qui sont quinze et qui vont présenter l'entretien.

Bien que M. Richard, dans le cas d'un cours de mathématiques en langue française, veuille imposer des groupes de niveau de compétence en langue à l'université chinoise, à cause du contexte culturel de la face évoqué plus haut, il est très difficile de les constituer au sein des universités chinoises. Pourtant, Mme Huang Xiulian constate l'obstacle numérique des apprenants dans les classes de langue : « une classe de 30 étudiants, on ne peut pas organiser, on ne peut pas faire parler tous les étudiants » (entretien n°2)¹⁸⁷.

¹⁸³ Félicien a ainsi obtenu le second prix au concours oratoire de la Rivière des perles face à toutes les universités d'excellence de Canton, Hong Kong ou Macao.

¹⁸⁴ Annexe 5.

¹⁸⁵ Professeur émérite de mathématiques à l'Université d'Auvergne depuis décembre 2010, professeur de mathématiques de 1989 à 2010 et directeur de son IUT de 1998 à 2009. Initiateur en 2006 d'une collaboration entre l'Université d'Auvergne et l'institut de l'Economie et des finances du Guanxi (广西财经学院) à Nanning pour une formation en gestion. Ce programme s'est développé au cours des années et les universités cogèrent la délivrance d'un Benke de Commerce en langue française (source : rapport de M. Richard, annexe 33).

¹⁸⁶ Annexe 23.

¹⁸⁷ Annexe 5.

L'enseignante chinoise ne souhaite pas séparer ces/ses élèves pour des raisons psychologiques directement en lien avec le concept de face évoqué dans le contexte et connecté aux logiques « psychologiques » du programme de l'Education nationale chinoise. Mme Huang Xiulian précise sa pensée :

Mais je ne préfère pas [faire des groupes de niveau]. Ce sont les faibles, ce sont les meilleurs, cela provoque un problème de psychologie. Dans le groupe il y en a quelques-uns qui sont actifs, quelques-uns sont un peu passifs comme ça on peut bien organiser et encourager les autres (idem).

Elle rejoint d'ailleurs la méthodologie actionnelle où la coopération et le socioconstructivisme doivent permettre de progresser au contact d'un pair¹⁸⁸. Mme Huang Xiaoxuan fournit une explication plus structurelle sur l'impossibilité de regrouper les apprenants selon leur niveau :

Je pense aussi, le système est comme ça, on ne peut pas changer, c'est rigide. Si c'est pour un organisme comme Webster, Alliance française, etc. Là c'est vraiment organiser les études d'après leur niveau (entretien n°2)¹⁸⁹.

Le système universitaire chinois n'est pas celui d'une structure privée et ne peut regrouper les apprenants selon leur niveau. Les enseignantes chinoises interrogées ont bien conscience des problèmes inhérents aux difficultés de certains apprenants : « généralement les Chinois sont plutôt timides quand on est un peu faible on a un peu peur de parler devant les autres » (idem).

La timidité soulignée par l'enseignante renvoie directement au concept de face et témoigne de la nécessité pour l'enseignant de mettre l'apprenant en confiance. Celle-ci, contrairement à ce que pourrait laisser croire l'homogénéisation des groupes d'apprenants ne peut exister, d'après mes collègues qu'en les traitant sur le même plan que les apprenants plus performants. Il est ainsi assez difficile de proposer une réelle piste d'amélioration si ce n'est d'accepter, dans le cadre de cette culture éducative chinoise universitaire, de laisser de côté certains apprenants qui auraient adopté la quatrième posture du disciple confucéen. Toutefois, j'ai pu constater que certains apprenants « faibles »¹⁹⁰ mais travailleurs s'impliquaient parfois davantage lorsque les acteurs sociaux intervenaient en classe ou qu'un projet collectif les amenait à être acteur social.

¹⁸⁸ Je me permets tout de même de nuancer en signalant que, dans la pratique, les examens se réalisaient en groupe de niveau... élaborés par Mme Huang et moi-même.

¹⁸⁹ Annexe 5.

¹⁹⁰ Pour éviter de sombrer dans l'angélisme pantois, je tiens à préciser que certains de nos apprenants se moquaient totalement (et le mot est faible) de l'apprentissage de la langue française. Généralement un tiers des apprenants ne fournissaient strictement aucun travail (jouer avec son téléphone pendant le cours n'est pas qu'une spécificité française). Les témoignages sur la paresse de certains apprenants chinois ou sur les tricheries sont légion et j'éviterai de rentrer dans un référencement de ceux-ci.

10.2 Le contexte géoéconomique ou la multiplication des interventions des acteurs sociaux

J'ai montré en partie 3 combien la présence d'acteurs sociaux lors du cours de traduction orale motivait les apprenants et les incitait à considérer la langue au-delà de l'exercice scolaire défini par la culture éducative chinoise. La quasi-totalité des apprenants a vécu ces interventions comme une réelle préparation au monde du travail. Face à la satisfaction éprouvée, face aux orientations du *CECRL*, face à la logique de l'approche actionnelle, la faible implication des acteurs sociaux dans les institutions universitaires chinoises ou françaises paraît surprenante¹⁹¹.

Les rencontres entre entreprises et université existent mais celles-ci sont nettement dénigrées par une certaine intelligentsia du FLE en Chine qui ne peut accepter la vision « utilitariste » de la langue et ce concept anglo-saxon de « langue-outil ». J'ai montré que la conciliation entre une approche humaniste, culturelle de la langue et une approche utilitariste n'était pas impossible ni incompatible. Elle demande seulement une adaptation de l'enseignant. Le système éducatif chinois est ce qu'il est avec ses réussites indéniables et ses effets parfois négatifs¹⁹², comme le manque de prise d'initiative, la rareté de la prise de parole en classe, etc. L'approche actionnelle souligne la nécessité de prendre en compte le contexte afin d'adapter ses pratiques enseignantes. Dans le cas de l'université à Nanning, une grande part des étudiants ne s'intéresse pas, au départ de la formation, au français pour sa langue ou sa culture mais bien parce que cet outil leur permettra de s'ériger socialement en se rendant en Afrique francophone ou en devenant fonctionnaire. Multiplier les présences d'acteurs sociaux au sein de l'université serait un facteur déterminant pour que les apprenants chinois changent de posture non pas parce que l'enseignant français l'impose mais parce que les recruteurs, les sociétés dans lesquelles ils pourraient travailler le leur demandent¹⁹³.

Certes, cette multiplication des rencontres sociales relève davantage d'une problématique structurelle universitaire, toutefois, l'enseignant français ne peut se contenter de donner des cours d'oral. À mon sens, il se doit également de connaître les entreprises francophones présentes, de tisser des liens avec l'environnement professionnel. En France, dans le cas de l'enseignement professionnel, je suis amené à prendre contact avec de nombreuses entreprises

¹⁹¹ N'ayant pas mené d'étude approfondie sur toutes les universités chinoises ou françaises, mon constat reste celui de mon vécu et aucunement une vérité absolue.

¹⁹² On se reportera à l'analyse de Fu (2010, *op cit*).

¹⁹³ Les joint-ventures, comme Danboli/Lesaffre, implantées en Chine possèdent des recruteurs chinois issus parfois des minorités ethniques. Ludovic, un étudiant assez « faible », a été recruté comme interprète parce qu'il maîtrise parfaitement le dialecte de Laibin étant issu de ce district. Il ne savait pas en revanche qu'il existait une telle entreprise à côté de chez lui.

et je tiens à rendre visite personnellement aux élèves stagiaires¹⁹⁴. Au-delà de la valorisation que l'on donne à l'élève, l'enseignant s'insère également dans une démarche d'apprentissage des mondes de l'entreprise. Ainsi, celui-ci n'est pas déconnecté du monde salarial et évite les caricatures sur la vacuité supposée du savoir enseignant sur le monde de l'entreprise. Relier le monde universitaire aux réalités du monde du travail n'est pas une idée nouvelle et j'ai constaté une certaine évolution depuis la fin de mes études en 2002 avec l'obligation d'un stage à l'étranger ou dans une entreprise. Il s'agit de donner du sens aux apprentissages comme le pointe le cadre théorique.

L'enseignant français, dans le cadre d'une démarche actionnelle, pour gagner de la face, pour donner de la face à l'université et aux apprenants, pourrait s'informer des possibilités offertes par les entreprises francophones implantées dans sa région. Extrêmement facile à réaliser sur la Chine littorale, plus difficile mais nettement pertinent à réaliser en Chine intérieure pour une population issue des minorités ethniques ou des zones « pauvres » même si bien sûr, certains étudiants sont déjà « placés », grâce aux relations parentales, dans une banque ou une organisation gouvernementale.

De la sorte, l'enseignant de FLE, dans une perspective actionnelle, doit comprendre le contexte et connaître les différents acteurs sociaux. Il gagnera ainsi en crédibilité. En effet, pour l'anecdote, les recruteurs de certaines universités chinoises proscrivent les enseignants titulaires d'un simple master FLE considérant qu'ils « ne connaissent rien des réalités économiques »¹⁹⁵. En d'autres termes, quand l'enseignant propose les tâches sociales dans un objectif de développement de l'humain, qu'il ait plutôt conscience des réalités professionnelles et non des prétentions didactiques. De ces réalités professionnelles apparaît alors une autre piste à prendre en compte dans ce contexte chinois particulier : la dimension et la définition du métier d'interprète.

10.3 Le contexte professoral/professionnel ou la définition de l'interprète

Lorsque j'ai enquêté sur le devenir des anciens étudiants de l'université des Minorités nationales du Guangxi, j'ai obtenu plus d'une centaine de réponses. Malheureusement, je n'ai pu exploiter toutes les données recueillies car elles risquaient de fausser les résultats. En effet,

¹⁹⁴ Obligation professorale stipulée dans le Décret n° 2014-1420 du 27 novembre 2014 relatif à l'encadrement des périodes de formation en milieu professionnel et des stages. Décret diffusé par le proviseur de l'établissement à la rentrée scolaire. Repéré également à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029813186&categorieLien=id>

¹⁹⁵ Propos tenus lors d'une de mes rencontres avec le responsable du département de français de l'université de Commerce de la ville de X (anonymé).

la quasi-totalité des apprenants des promotions précédentes est devenue interprète en Afrique ou dans des « joint-venture » franco-chinoises. Ne voulant pas manipuler les données, je n'ai conservé que les résultats de mes 61 anciens apprenants¹⁹⁶. Ceux-ci restent bien sûr soumis aux fluctuations des signatures de contrat. Je n'ai retenu que le premier métier exercé par les apprenants à la sortie de leurs études afin d'avoir une base objective d'analyse¹⁹⁷. Cette base, reste toutefois soumise à fluctuation. Environ le tiers des étudiants diplômés travaillent comme interprètes en Afrique francophone et un autre tiers restent en Chine pour travailler dans différents secteurs en prise directe avec l'usage du français comme employés d'une entreprise française ou chinoise investissant en Afrique francophone. Le dernier tiers devient fonctionnaire ou poursuit ses études. Notons toutefois, conformément aux évolutions notées dans le contexte économique, l'augmentation de la part des étudiants désirant simplement obtenir le « graal diplôme » afin d'obtenir un poste ne demandant nullement l'usage du français. Ce poste est obtenu dans la quasi-totalité des cas grâce aux relations parentales, le fameux « guanxi 关系 »¹⁹⁸. Ces apprenants sont d'ailleurs les moins motivés et les moins impliqués (voire pas impliqués du tout) dans les projets. Je ne reviendrai pas sur ce profil spécifique.

Mme Pinot (2010, *op. cit.*) détaille l'importance de l'emploi pour les apprenants de français. Dans le cadre de la PA, où la maîtrise du contexte est cruciale pour proposer des tâches sociales pertinentes, la connaissance du métier d'interprète selon les entreprises chinoises pourrait s'avérer intéressante en vue d'une plus grande des scénarii actionnels. Cela rejoindrait d'ailleurs la démarche du FOS où l'on part du métier en contexte pour élaborer des scénarii d'apprentissage.

Le Larousse définit le terme d'interprète en ces termes :

Personne qui transpose oralement une langue dans une autre ou qui sert d'intermédiaire, dans une conversation, entre des personnes parlant des langues différentes.

Personne qui rend intelligible un texte par des explications.¹⁹⁹

¹⁹⁶ Résultats détaillés en annexe 15.

¹⁹⁷ Les anciens étudiants n'hésitent pas à changer de travail régulièrement. Nombreux sont ceux se rendant pour des missions de six mois ou un an en Afrique afin de gagner l'équivalent de 10 à 15 ans de salaire chinois. Le salaire moyen pour un interprète dans une société en Chine comme l'usine Danbaoli/Lesaffre est d'environ 2000 yuans/mois (soit environ 275 euros), un interprète en Afrique gagne entre 1500 et 2500 euros par mois, ne paie ni loyer ni nourriture et peut espérer certains bonus. En réalité, en dehors des étudiants placés dans des structures étatiques par le relationnel parental, de nombreux étudiants de cette université passent un temps en Afrique francophone. Les conditions de vie des salariés chinois en Afrique mériteraient un très important approfondissement... Le terme actuel de Chine-Afrique prend tout son sens lorsque l'on partage le quotidien de la communauté chinoise dans ces pays.

¹⁹⁸ Un exemple de l'importance du guanxi repéré à <http://www.marketing-chine.com/conseils-business-en-chine/les-guanxis-%E5%85%B3%E7%B3%BB>

¹⁹⁹ Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interpr%C3%A8te/43812>

Pour les chercheurs convoqués dans le cadre théorique, l'interprète est bien un intermédiaire entre deux locuteurs, une « personne qui traduit les paroles d'un orateur, ou le dialogue de deux ou plusieurs personnes ne parlant pas la même langue et qui leur sert ainsi d'intermédiaire »²⁰⁰. Les définitions s'accordent et se rejoignent.

Cependant, Mme Pinot, forte de son expérience, m'avait donné une tout autre définition de l'interprétariat et m'avait rassuré en me confiant que, selon elle, l'enseignant français devait avant tout éveiller l'autonomie et la prise d'initiative de l'apprenant. Cet aspect rejoint, il est vrai, la définition des chercheurs en didactique des langues (mobiliser toutes sortes de compétences pour mener à bien une tâche). Pour reprendre la définition donnée par Vincent (promotion 2001), Marine (promotion 2009) ou encore Ségolène (2010), l'interprète chinois en Afrique se définit plutôt par la personne « bonne à tout faire²⁰¹ ». Dès que le français est utilisé, ce sera à l'interprète d'intervenir. Contrairement à la définition du dictionnaire, « l'interprète », ici sera le plus souvent autonome et devra agir de son propre chef pour le bien de l'entreprise... sans traduire ou interpréter un discours.

Voici quelques exemples d'intervention de « l'interprète » relevés lors de mes voyages auprès de mes anciens étudiants chinois. Ces tâches relèvent de différents domaines d'exercice :

- payer les fournisseurs,
- gérer les factures, les classer, les archiver, etc.,
- verser les pots de vin à la police locale,
- faire les courses au supermarché,
- appeler un taxi, indiquer le chemin,
- traduire n'importe quel document en français pour le patron (ce peut être des articles de presse ou de la publicité),
- donner des ordres au chantier,
- envoyer tous les courriers en français et souvent en chinois également,
- prospecter de futurs clients, chantiers, etc.,
- négocier avec les braconniers le prix et la revente du bois, de l'ivoire ou des animaux sauvages,

²⁰⁰ Repéré à <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/interpr%C3%A8te>

²⁰¹ Je me permets cette formulation politiquement correcte, les mots exacts prononcés par les apprenants resteront confidentiels.

- falsifier les déclarations au gouvernement local (coupe de bois rares par exemple²⁰²).

En somme dès que du français (oral ou écrit) est présent ce sera à « l'interprète » de s'en occuper de manière autonome sans qu'il soit spécifiquement dans une situation d'interprétariat. On constate très vite que le métier d'interprète, pour les compagnies chinoises présentes en Afrique, va bien au-delà de la simple définition du dictionnaire ou des auteurs cités dans le cadre théorique. C'est une véritable école où l'ancien apprenant de langue sera confronté à toutes les réalités sociales, économiques voire géopolitiques du continent africain. Il se forme ainsi par l'action sur le terrain.

Une préparation via une approche actionnelle ne peut que l'aider. Cela explique, me semble-t-il, cette reconnaissance professionnelle à l'égard du cours de traduction orale : il est une réelle préparation tant sur le plan linguistique que social à la réalité du monde de l'interprétariat en contexte africain. Les compétences – autres que langagières – ont été développées et en ce sens le cours répondait à certains impératifs de la PA.

De par cette recherche des besoins et la connaissance des réalités du terrain africain, la méthodologie utilisée en cours de traduction orale s'apparente quasiment à du Français sur objectif spécifique à la différence toutefois que l'université ne demande rien et que seule l'enseignant, maître de sa classe et de sa pédagogie, estime qu'il peut être pertinent d'adapter la tâche sociale demandée aux apprenants en fonction des réalités professionnelles auxquelles ceux-ci seront confrontés²⁰³. Par ailleurs, certains apprenants, sensibilisés lors du cours de traduction sur les enjeux environnementaux ont désapprouvé les agissements illégaux de leur société et ont ainsi refusé de participer à certaines pratiques condamnées d'ailleurs par le gouvernement de Pékin. L'éthique mentionnée dans les directives du programme éducatif chinois entre en résonance avec l'éthique universelle (en ce sens qu'elle est défendue par des organismes internationaux comme l'UNESCO).

Les trois dimensions contextuelles à prendre en compte pour mettre en place des activités s'inscrivant dans une PA (dans ce contexte chinois) soulèvent une problématique plus large. La coopération entre un lecteur francophone et ses collègues chinois implique une formation préalable. La formation du lecteur aussi bien dans sa connaissance du contexte d'accueil que dans les stratégies didactiques à mettre en place découle et apparaît en filigrane de l'analyse

²⁰² Un exemple parmi d'autres de corruption au Gabon en annexe 35.

²⁰³ Bien que l'enquête menée ait apporté de très nombreux éléments réflexifs, Mme Pinot m'avait éclairé sur certaines réalités africaines afin d'élaborer le cours.

menée. Cette dynamique formative du lecteur passe maintenant au premier plan et s'appuiera ici sur un élargissement du cadre théorique et sur les témoignages de la situation actuelle²⁰⁴.

11 Prolongements et perspectives

J'aurais pu clore l'analyse sur ma pratique par la partie précédente. Toutefois, les perspectives d'amélioration évoquées ne me semblent pas suffisantes. En tant que volontaire et en tant que professionnel mandaté par l'ONG et l'université, je dois souligner un aspect crucial à la mise en place d'une pédagogie respectueuse du contexte d'apprentissage tout en favorisant l'action. Le cours de traduction en binôme a été maintenu après mon départ, nous avons fortement insisté auprès des institutions sur la qualité de ce cours et les résultats probants en découlant. De même l'inspecteur général de l'Education nationale chinoise ayant validé ce dispositif, il paraissait pertinent de le maintenir avec mes successeurs. Les entretiens menés avec Mme Huang Xiulian, mon ancienne partenaire ayant soulevé un dysfonctionnement nouveau, j'ai souhaité interroger les apprenants des promotions suivantes (2011 et 2012) afin qu'ils m'apportent leurs avis sur ce cours en binôme. Lors d'une très longue conversation avec la totalité des apprenants (ils ont tous souhaité saluer leur ancien « premier professeur » de français), j'ai tenté de comprendre pourquoi ces apprenants dénigraient autant ce cours unanimement apprécié auparavant. Tous ont alors pointé une énorme défaillance : la formation du lecteur francophone de leur université.

Autant la PA implique de considérer les apprenants comme des acteurs sociaux, autant il paraît incroyable que la dimension sociale incarnée par l'enseignant ne soit pas mieux définie et ne soit pas une condition à l'exercice de lecteur. Le problème de formation des lecteurs en Chine a fait l'objet d'une vaste étude commandée par l'Ambassade de France. De celle-ci, à la lueur de la présente analyse sur l'adaptation d'une PA en contextes chinois, se dégage la nécessité d'un professeur savant, respectant le contexte culturel afin de permettre un croisement méthodologique entre la « méthode chinoise » et la PA et donc d'adapter celle-ci aux contextes chinois pour favoriser l'apprentissage du français.

²⁰⁴ Bien que l'enquête ait été menée en avril 2015, en avril 2016, la situation reste identique au moment de la rédaction de ce mémoire.

11.1 La nécessaire formation en didactique du FLE des lecteurs en Chine²⁰⁵

Lorsque j'ai mené mes entretiens avec les apprenants des promotions 2011 et 2012, j'ai été vraiment catastrophé par l'image qu'ils avaient du lecteur français. Une étudiante s'étant rendue en France était même remontée contre le système éducatif, insuffisant, selon elle, pour la préparer à sa vie quotidienne en France. Elle pointe par exemple le manque de vocabulaire pratique :

[>Gabrielle] : Je trouve que les connaissances que les professeurs nous apprennent ne sont pas suffisantes. J'ai eu beaucoup de problèmes en France. Surtout avec les mots très professionnels. Par exemple, quand j'étais à la banque française, je ne sais pas introduire, insérer la carte. Par exemple ces mots très professionnels, les professeurs ne nous les apprennent pas. D'après moi, il faut enseigner des connaissances plus quotidiennes.

[>M_Dubreuil] : plus pratiques.

[>Gabrielle] : plus pratiques. Pour nous, pour la vie quotidienne.

[>Gabrielle] : durant les cours les étudiants chinois apprennent seulement les connaissances sur les livres, surtout très littéraires. Pas très pratiques (entretien n°7)²⁰⁶.

Pour elle, la formation n'est pas suffisante et ne prépare pas à la vie quotidienne en France. Elle reproche à l'université de proposer des connaissances purement livresques sans sens pratique. Elle réclame, en somme, une démarche plus pratique, plus professionnelle, utile à la vie quotidienne et professionnelle. Elle reproche à la formation de ne pas l'avoir préparée à lire les informations sur un distributeur automatique des banques françaises. Le cours de traduction orale n'aborde pas cet aspect mais il l'est habituellement dans d'autres cours assurés par l'enseignant français²⁰⁷. Il semblerait que l'enseignant francophone n'ait pas mesuré l'importance de la préparation à des tâches sociales (retirer de l'argent dans ce cas précis). Cela témoigne d'un réel défaut de formation de l'enseignant de FLE. Perche (2011), s'appuyant sur le rapport sur les lecteurs de Galeazzi (2006), pointe les principales défaillances de l'enseignement du FLE par les lecteurs francophones. Selon cette étude, la situation des lecteurs en Chine se caractérise ainsi :

- 60% des lecteurs ne sont pas formés en [didactique du] FLE.
- 46 % ont moins de 2 ans d'expérience et 30 % entre 2 et 4 ans.

²⁰⁵ Je n'évoquerai que la Chine continentale.

²⁰⁶ Annexe 25.

²⁰⁷ Dans le cadre de cette formation de Master 1 et 2 FLE en an (substitué à la VAE), je devais concevoir, dans l'unité d'enseignement *didactique de la grammaire* un cours (« tronqué » je cite l'enseignante) sous la supervision de Catherine Müller. J'ai tout simplement transmis (en le simplifiant pour l'adapter aux exigences universitaires de l'Université Stendhal Grenoble 3) celui utilisé en Chine où pour faire comprendre l'impératif, j'utilisais des photographies de distributeur automatique français.

- Les cours confiés aux lecteurs sont en grande majorité les cours de compréhension et expression orales et les cours de civilisation.
- Le lecteur est en général libre de moduler son cours et les supports à sa guise (Galeazzi citée par Perche, 2011, p.179).

Pourtant les directives du programme chinois mentionnées précédemment précisent que les enseignants doivent avoir une formation en didactique. La situation relevée par Galeazzi était ainsi en contradiction avec les prérogatives du programme chinois.

Les conséquences d'un manque de formation en FLE des lecteurs francophones en Chine sont également connues :

- Une famille majoritaire non formée en FLE et qui va de ce fait reproduire dans ses pratiques ce qu'elle a suivi comme enseignement en langue vivante dans son propre pays. Le lecteur reproduit donc sa propre culture pédagogique sans contextualiser, ni conceptualiser.
- Une famille plus minoritaire (40%), formée en FLE mais possédant très peu d'expérience et connaissant peu les spécificités du public et de sa culture d'apprentissage. [...]. Or, ce maître en devenir a besoin d'être formé aux spécificités de son public, d'avoir des objectifs d'E/A clairs et surtout d'être encadré dans son questionnement méthodologique et pratique. Dans la situation actuelle, c'est à travers ses propres erreurs, l'expérience de ses pairs natifs et l'Ambassade de France que ce « maître en devenir » va peu à peu pouvoir développer des stratégies d'enseignement mieux adaptées à son public
- Plus rare, la famille du « maître moderne » qui, dans une logique applicationniste, va prendre l'AC comme une vérité didactique en considérant finalement que ce sont aux étudiants de s'adapter (Galeazzi citée par Perche, 2011, p.179).

Entre des enseignants non formés en FLE ou des enseignants peu expérimentés, la question d'un enseignement réfléchi et construit se pose. La mise en place d'un tel enseignement se heurte, pour Perche (2011, p.179) à des obstacles se situant « à la fois dans la formation, l'encadrement et les processus de recrutement des lecteurs ou encore à des niveaux matériels » et « dans la représentation chinoise du lecteur natif, qui, parce qu'il est natif, est capable d'enseigner la culture et la communication orale ».

La représentation chinoise du lecteur natif suppose que le lecteur est instruit et possède de larges connaissances sur sa propre culture. Il se présente ainsi un écart entre les attentes universitaires chinoises et la réalité du recrutement. Cette représentation d'un lecteur natif forcément « compétent » découle du concept confucéen de l'enseignant, du besoin d'un professeur savant.

11.2 Le besoin d'un professeur savant

La pensée confucéenne d'un de ses disciples, Zeng Zi, auteur du *Daxue* (la grande étude), expose les conditions indispensables à l'élaboration d'un régime politique et familial harmonieux : le développement des connaissances :

Les anciens souverains, pour faire resplendir les brillantes vertus partout sous le ciel (chez tous les hommes), commençaient par bien gouverner leurs Etats. Pour bien gouverner leurs Etats, ils commençaient par établir le bon ordre dans leurs familles. Pour établir le bon ordre dans leurs familles, ils commençaient par se perfectionner eux-mêmes. Pour se perfectionner eux-mêmes, ils commençaient par régler les mouvements de leurs cœurs, ils commençaient par rendre leur volonté parfaite. Pour rendre leur volonté parfaite, ils commençaient par développer leurs connaissances le plus possible (Zengzi, *Daxue* (la grande étude), n.d, p.1)²⁰⁸.

Le développement des connaissances est la première étape de la pensée confucéenne pour développer ses vertus et se perfectionner afin d'évoluer dans un cadre harmonieux et respectueux de chacun.

L'absence de connaissances du lecteur sur la culture et la civilisation française est alors pointée par les apprenants et les enseignants. De même son inexpérience est relativement peu acceptée.

Les étudiants des promotions 2011 et 2012 s'expriment ainsi :

[>Léon] : Avec Mlle C., elle est une bonne professeure mais elle n'a pas assez d'expériences pour nous donner des informations très importantes sur la traduction. Elle est une française mais elle ne connaît pas beaucoup de choses sur la culture française et des choses comme ça.

[>M. Dubreuil] : Pour un cours de traduction, je reformule un peu, il faudrait que le prof français et le professeur chinois connaissent très bien la culture et la civilisation du pays, c'est ça ?

[>Léon] : Oui, c'est ça. Parce que quand je suis le cours d'interprétation je crois je n'ai pas assez de progrès comme j'imaginai, c'est dommage (entretien n°6)²⁰⁹.

Ce manque d'expérience reste préjudiciable et l'absence de connaissances générales sur sa propre culture n'est pas acceptée car elle nuit aux apprentissages.

Marine (promotion 2009) explique d'ailleurs la nécessité d'avoir des enseignants motivés et capables, pour inciter les apprenants à s'investir, l'affectif est rappelons-le très présent dans les stimuli d'apprentissage :

²⁰⁸ Repéré à <https://languechinoise.wordpress.com/textes-anciens/liji-%E7%A6%AE%E8%A8%98-notes-sur-les-rites/42-%E5%A4%A7%E5%AD%B8-da-xue/>

²⁰⁹ Annexe 24.

[>Marine] : La qualité de l'enseignement dépend aussi du niveau des enseignants parce qu'en Chine les étudiants sont moins adultes que les étudiants français (enfin je crois) et l'éducation chinoise est différente de l'éducation en France (idem).

Ces propos d'une ancienne apprenante sont corroborés par ceux de Mme Huang Xiulian lorsqu'elle compare les différents professeurs français ayant travaillé avec elle. La connaissance de la culture française, l'investissement et la motivation du professeur sont attendus :

[>Mme_Huang Xiulian] : et je crois d'autres c'est important pour un lecteur il faut avoir une base solide de connaissances générales, comme vous, j'aime bien

[...][>Mme_Huang Xiulian] : oui c'est ça faut travailler avant. Il faut beaucoup travailler.

[>M_Dubreuil] : bien sûr. Il faut préparer. Mme Pinot me disait « tu vas voir, c'est le cours le plus intéressant parce que la préparation est intéressante. »

[>Mme_Huang Xiulian] : [c'est] La motivation du professeur (entretien n° 2)²¹⁰.

Dans le cas de cours en binôme, Mme Pinot, de par son érudition²¹¹, avait su imposer des méthodes de travail et instaurer un climat de confiance et de coopération. Elle prenait en charge le cours en proposant les thèmes et en apportant des savoirs. Prenant sa suite, bien que possédant infiniment moins de connaissances, je devais respecter le statut créé par Mme Pinot et diriger le cours. Mme Huang Xiulian attendait d'ailleurs que l'enseignant français prenne en main et oriente le cours afin de proposer une approche pédagogique différente de celle héritée de sa culture d'apprentissage (la méthode chinoise basée sur la grammaire-traduction). Lorsqu'un climat de confiance et de coopération est installé, il est alors possible, voire attendu, de proposer des approches pédagogiques issues de la culture d'apprentissage française et de les concilier avec la méthode chinoise. Cet aspect fait défaut aux lecteurs non formés en didactique car ils ne peuvent alors pas être force de proposition et se heurte à une coopération délicate.

11.3 La nécessaire coopération

Mme Huang Xiulian se permet de critiquer le manque de coopération du lecteur et déplore le peu d'intérêt que celui-ci accorde au cours de traduction orale :

[>Mme_Huang Xiulian] : Peut-être il n'aime pas ce cours, il ne sait pas ce cours c'est important. Je peux vous dire ce cours est très important. J'ai proposé les thèmes de M. Dubreuil comme le phénomène Tanguy et il ne savait pas ce que c'était ! Il fait à sa guise,

²¹⁰ Annexe 5.

²¹¹ Pour justifier ces propos, je renvoie à sa biographie et aux nombreux hommages rendus par de nombreux organismes humanitaires, syndicaux et religieux.

je ne sais pas comment faire avec lui. Il oublie que c'est un travail d'équipe et ce qu'il fait n'est pas dans l'intérêt des élèves (entretien n°2)²¹².

La dernière phrase est terrible et montre la gravité de la situation. Enseigner, je l'ai souligné en introduction reste le prolongement d'une conviction. Pour reprendre les mots du conseiller principal d'éducation du lycée dans lequel j'exerce, « enseigner à certains publics relève même du sacerdoce ». Le refus du travail en équipe dans une des rares universités à le proposer condamne les enseignements à l'inutilité et plonge les apprenants et partenaires chinois dans un désarroi palpable rejaillissant sur l'image générale du lecteur français.

Elle résume l'échec actuel par la non implication du lecteur (par manque d'assurance ? par désintérêt ? autre raison ?) alors que son rôle est fondamental pour l'apprentissage : « C'est vous qui dominiez le cours et Mme Pinot aussi. Mais maintenant ce n'est pas lui, c'est moi alors c'est difficile ! Votre rôle est plus important » (entretien n°2)²¹³.

La déception est clairement énoncée. Phénomène extrêmement rare en Chine où la bienséance et l'héritage culturel de face limitent les critiques directes à l'égard des individus et encore moins à l'égard de l'enseignant dont le statut reste important, comme l'affirme Vallat (2011, p.208) :

Un héritage culturel chinois, « fort », est à retenir [...]. Il s'agit du respect envers l'enseignant en Chine (Robert, 2009, Martin, 2007). En effet, il existe une hiérarchie très présente au sein de la société chinoise, accompagnée d'un grand respect de l'autorité. Au sein de la classe, on retrouve cette même hiérarchie : le professeur est très respecté, ce qui peut entraîner une certaine retenue de la part des apprenants. Ceux-ci n'exposeraient pas leur enseignant à une éventuelle « perte de face ». Cette notion de face est primordiale en Chine et représente la place, la position et le statut.

Malgré cet héritage, d'anciens apprenants n'hésitent pas à revendiquer leur déception face aux enseignements proposés :

[>M_Dubreuil] : tu es déçue de la formation ?

[>Flavie] : soupir : un peu parce que beaucoup d'enseignants qui sont excellents sont déjà partis et maintenant les nouveaux enseignants n'ont pas beaucoup d'expérience. Je pleure (entretien n°6)²¹⁴.

Cette déception, que j'ai perçue lors de ma visite en avril 2015, dépasse la simple amertume et se traduit par un jugement sévère sur le cours actuel, il serait devenu inutile car non connecté au curriculum de la formation et aux besoins des apprenants.

²¹² Annexe 5.

²¹³ Annexe 5.

²¹⁴ Annexe 24.

11.4 Intégrer le cours au curriculum

Perche (2011, *op. cit.*) évoque les difficultés à mettre en place des curricula pérennes dans la mesure où les lecteurs restent rarement plus de 2 ou 3 ans en poste. À ce titre, les treize années de présence de Mme Pinot et sa conception des curricula est une exception en Chine. M'étant inscrit dans la continuité des curricula définis par Mme Pinot et l'équipe éducative, les changements didactiques n'étaient que des adaptations et des apports ponctuels venant enrichir une solide base de travail coopératif performant. Ainsi, l'absence de « progression cohérente de l'enseignement du français » évoquée par Perche ne s'appliquait aucunement dans ma situation²¹⁵.

Ces éléments soulevés par Perche se retrouvent cependant dans les propos tenus par les actuels apprenants de l'université. Contrairement à mes anciens étudiants, ceux-ci qualifient ce cours de traduction « d'inutile » et d'« ennuyeux ». Un virage à 180 degrés dans la perception du cours qui ne fait que renforcer la nécessité de former l'enseignant en didactique du FLE.

Les apprenants actuels ont une tout autre image du cours de traduction orale en binôme. Les mots dominant sont cette fois-ci l'inutilité, la nullité et l'absence de sens :

[>Michelle] : inutile. Les deux professeurs ne disent rien. Je dis quelque chose et elle traduit. Toujours les étudiants préparent quelque chose mais les professeurs ne préparent rien. [...] Nul, ennuyeux. Sans sens, pas de sens parce que le professeur n'enseigne rien (entretien n°8)²¹⁶.

L'étudiante est rejointe dans cette mise au pilori de l'enseignement dispensé dans le cours de traduction orale par une autre de ses camarades :

[>Mélanie] : comment dire ? Je ne peux pas apprendre quelque chose dans ce cours. [Rires]
Je ne peux pas apprendre des choses dans le cours de traduction orale (idem).

Les étudiantes affirment que le professeur actuel manque de professionnalisme en ce sens qu'il n'apporte pas les connaissances supplémentaires attendues par les apprenants et ne donne pas de sens aux apprentissages. Alors qu'il a été salué par seize promotions, les apprenants estiment que ce cours de traduction orale n'a « pas de sens » et revêt les oripeaux de l'inutilité. Donner du sens aux apprentissages étant l'un des objectifs de la PA, j'ai tenté de comprendre pourquoi, aujourd'hui ce cours n'est pas perçu à sa juste valeur utilitaire, le manque de respect du contexte culturel semble une piste à retenir.

²¹⁵ Face à ces défaillances éducatives, l'ambassade France à Pékin a instauré le séminaire des lecteurs depuis 2012, séminaire auquel j'ai d'ailleurs participé.

²¹⁶ Annexe 25.

11.5 L'importance de respecter le contexte culturel

Les éléments précédents montrent qu'un manque de formation de l'enseignant provoque une manière d'enseigner qui ne fait pas sens, qui n'est pas structurée et ne repose sur aucune préparation du cours, ni une prise en compte du contexte d'apprentissage. Un autre élément peut se rajouter à la formation du professeur : le fameux contexte culturel de la face.

Selon l'intégralité des apprenants et du corps éducatif chinois, celui-ci refuse de donner son nom français ou d'emprunter un nom chinois et dit s'appeler M. paysage ou M. jardinier ! Cette attitude suscite des interrogations de la part des apprenants. Une étudiante actuelle de l'université précise : « le professeur français ne nous a pas dit son nom. Très mystérieux » (entretien n°6)²¹⁷.

Plus grave du point de vue de la culture chinoise, il déconsidère les coutumes locales et ne peut donner de la face aux minorités lorsqu'il a refusé l'invitation à une fête Zhuang. Celle-ci est tellement importante que seule la province du Guangxi a un jour de congé spécialement dédié à celle-ci. Voici pour illustrer mon propos un extrait des entretiens menés :

Il est musulman²¹⁸, il a sa culture propre, il ne préfère pas rester avec les autres. Par exemple, les étudiants, à partir de samedi, vont prendre leurs vacances pour la fête des minorités des Zhuang le 3 mars. Les étudiants vont visiter la grotte de Yiling et ils l'ont invité et il a refusé (entretien n°2)²¹⁹.

Il n'a sans doute pas conscience que par cet acte il manque de respect aux étudiants, aux enseignants et par ricochet à la civilisation chinoise. Peut-être qu'une formation à l'interculturel serait nécessaire pour éviter la mauvaise réputation des lecteurs étrangers²²⁰ en général qui a des répercussions sur l'image de la France à l'étranger.

²¹⁷ Annexe 24.

²¹⁸ Il est nécessaire de se décentrer pour comprendre l'analyse de Mme Huang. J'ai évoqué dans la partie contextuelle, le système communautariste chinois, la notion de « Nationalités » et comment ces notions conditionnent la perception d'un individu. Le Ningxia, province autonome regroupe la minorité Hui...des Hans musulmans et demeure la seule province autonome non pas de minorité « ethnique » mais de minorité religieuse. Ainsi, un individu possède, dans la conception chinoise des « minorités », sa propre culture parce qu'il appartient à un groupe communautaire.

²¹⁹ Annexe 5.

²²⁰ Ce manque de formation des lecteurs étrangers fait les beaux jours de la presse à scandale. Les anciens apprenants m'ont d'ailleurs demandé de joindre ces deux articles chinois illustrant cette situation. Le gouvernement chinois a réagi rapidement en dressant une série de mesures.

Une école emploie des lecteurs étrangers non-qualifiés et suscitent l'indignation. Repéré à http://news.shangdu.com/401/20111218/13_516864.shtml

Selon cette enquête, seulement 39 enseignants étrangers sont qualifiés parmi une centaine qui est actuellement à Taizhou, Zhejiang, repéré à http://news.shangdu.com/401/20111218/13_516864.shtml.

Une liste des nouvelles mesures prises par le gouvernement chinois afin de mieux recruter les enseignants étrangers repéré à <http://www.tefl.com.cn/zcfg/pqcx.asp>

Il va de soi que si le lecteur avait suivi la formation à l'interculturel imposée par le ministère des Affaires étrangères et du Développement international, ou même une simple formation à l'interculturel dispensée dans le cadre d'un master FLE, de tels impairs n'auraient pas eu lieu. Sans formation préalable aux contextes évoqués plus haut, il paraît difficile de mettre en place une PA dans un contexte chinois (sous réserve bien sûr que l'enseignant soit déjà formé à la PA). Par la connaissance réciproque des systèmes d'apprentissage et des cultures d'apprentissage propres à chaque civilisation, la volonté commune de progresser peut heureusement émerger. Reste peut-être à élargir ou transposer les solides formations proposées par le ministère des Affaires étrangères et du développement durable dans le domaine de l'interculturel. La recherche en contexte chinois semble d'ailleurs aller dans ce sens.

Sans vouloir me hasarder dans des comparaisons peu pertinentes car les enjeux des deux formations sont bien différentes, je soulignerai seulement que la formation à l'interculturel dispensée par l'ONG comprenait entre autres : des échanges avec des représentants de multiples cultures et religions (partenaires africains et asiatiques), des conférences tenues par des géopoliticiens, des spécialistes en religion, des témoignages d'anciens volontaires, un suivi par un chargé de mission spécialiste du pays, des mises en situation par des jeux de rôle tirés de réelles situations de « conflit interculturel ». L'unité d'enseignement « *didactique du FLE et approches discursives de l'interculturel* » du Master FLE 2^e année me demandait d'évoquer « ce qui me caractérise dans ma pratique d'apprenant en ligne » ou d'analyser la perception de mes élèves sur 4 langues étrangères en dressant un tableau des occurrences. Des exercices, certes intéressants, mais qui restaient trop cantonnés, à mon sens, à la sphère didactique alors que l'interculturel se vit au quotidien dans tous les échanges sociaux. Le choix de maintenir la notion de face dans la partie contexte culturel et non dans le cadre théorique²²¹ est probablement le résultat d'une formation à l'interculturel moins « didactico-FLE-centré » mais davantage focalisée sur le contexte chinois. Les sensibilisations à l'interculturel en master FLE reste une ouverture pluridisciplinaire capitale²²². Levi-Strauss²²³ (1984) précise l'importance de mettre en perspective les sociétés humaines afin de mieux connaître l'humain. L'ethnologie reste malheureusement trop souvent

²²¹ Le contexte culturel devient théorique !

²²² Le master didactique des langues et des cultures-Français Langue Étrangère et Seconde proposé par l'Université Blaise Pascal mentionne les objectifs interculturels : « connaître les méthodes de l'anthropologie pour objectiver leur regard sur la culture française et les autres cultures ; être conscient des chocs interculturels et savoir les prendre en compte ; connaître de façon plus approfondie les problèmes interculturels et savoir les analyser ». Repéré à <http://www.univ-bpclermont.fr/formation/formation/UBP-PROG20296.html>

²²³ Transcription des propos de Lévi-Strauss en annexe 36.

hors champs didactiques. Accentuer davantage la formation sur la contextualisation culturelle reste probablement assez délicat à mettre en place dans une formation générale qui ne peut prétendre l'exhaustivité des savoirs interculturels

L'enseignant français est formé à la PA et bénéficie d'une large expérience des publics. L'état français dispose d'un nombre conséquent de formateurs sinologues, d'experts en pédagogie, d'experts en géopolitique, d'ethnologues, etc. il serait judicieux de les associer dans une formation générale et ne pas réserver aux seuls VSI la possibilité d'un tel enrichissement linguistique, culturel, religieux et géopolitique.

La situation dramatique évoquée plus haut montre la nécessité de formation en didactique du FLE afin que le lecteur, dans un contexte universitaire chinois, puisse proposer des cours faisant « sens » (cf cadre théorique). Cette formation pratique et didactique devrait, à mon avis s'accompagner d'une formation de type ethnographique voire géopolitique (cf partie 1 et la formation de VSI). Une formation développant le contexte général et le contexte d'apprentissage. L'un ne pouvant se comprendre sans l'autre et réciproquement. Il s'agirait alors de mieux considérer ces contextes et donc mieux considérer « la méthode chinoise ». Agnès Pernet-Liu (2011, p. 66) affirme d'ailleurs la nécessité de connaître la culture chinoise :

La recherche en Chine demande un nécessaire travail de connaissance de la culture chinoise, mais qui doit d'abord faire place à une écoute de ce que les Chinois ont à nous dire d'eux-mêmes, et ici la parole de nos collègues chinois est particulièrement attendue.

La coopération avec Mme Huang Xiaoxuan et Mme Huang Xiulian semble être une exception dans le contexte universitaire chinois. Lorsque Mme Huang Xiulian évoque les incompréhensions culturelles entre l'université et une lectrice, elle met en avant la nécessaire formation à la décentration d'un lecteur :

[>Mme Huang Xiulian] : On lui [à la lectrice] a expliqué en français, mais elle n'a pas accepté [de respecter la procédure chinoise]. Ce n'est pas qu'elle ne comprend pas c'est qu'elle ne veut pas accepter que la procédure soit la même qu'elle soit française ou chinoise (entretien n°2)²²⁴.

Se plier aux lois du pays d'accueil peut effectivement être délicat parfois. Toutefois dans le cadre de l'enseignement, pour mieux comprendre et accepter, il faut savoir écouter.

²²⁴ Annexe 5.

11.6 Du progrès didactique aux croisements méthodologiques

De cette analyse du respect des procédures chinoises, du respect du pays hôte se dégage la nécessité de décentration de l'enseignant mais également la nécessité de développer une capacité d'écoute vis-à-vis de la « méthode chinoise ». Aron (2010) a prouvé que « l'impérialisme méthodologique » n'était pas constructif, Besse (2011), en observateur du colloque de Canton (2009), *Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui*, approfondit l'analyse d'Aron :

Pour les (futurs) enseignants natifs du français, exerçant (ou appelés à exercer) en Chine, [le] discours méthodologique se devrait de réhabiliter la « méthode chinoise », parce que la formation qu'ils ont reçue, particulièrement en France, est plus ou moins monolingue, focalisée sur une L2 qui se trouve être leur L1. Qu'ils exercent leur métier dans une Alliance française de Chine (en utilisant des manuels d'origine française) ou dans une université chinoise (en utilisant des manuels d'origine chinoise ou non), ils gagneraient à être initiés à cette « méthode chinoise » qu'ils perçoivent trop souvent comme relevant du passé, comme dépassée, en la res[t]ituant dans le contexte historique où elle s'est développée, [...] en analysant de près des manuels « chinois » la mettant en œuvre, et plus particulièrement les techniques d'enseignement / apprentissage qui y sont préconisées (2011, p. 257).

Besse répond d'une certaine façon à la problématique soulevée. Une meilleure connaissance de la « méthode chinoise » et par extension du contexte de sa conception (le contexte chinois évoqué dans la première partie) est la clef déverrouillant les échanges didactiques interculturels. La PA est, selon l'analyse proposée, loin d'être incompatible avec les habitus éducatifs chinois en ce sens qu'elle implique de prendre en compte le contexte pour la mettre en action. La segmentation des apprentissages se contourne lors de la réunion des compétences et des savoirs au banquet du cours de traduction orale. Les théories interprétatives et actionnelles de la traduction demeurant finalement des outils méthodologiques s'inscrivant dans la démarche actionnelle de professionnalisation menée au sein d'une structure coopérative dont les acteurs étaient motivés par la réussite des apprenants car dans une approche culturellement décentrée.

Conclusion

La conciliation, évoquée tout le long de ce mémoire, entre deux systèmes éducatifs et deux cultures d'apprentissage différents permet de faire ressortir quelques particularités.

Cette situation d'enseignement unique et singulière permet d'apporter également certaines réflexions visant à la généralisation d'une pratique pédagogique reconnue par tous les acteurs comme nécessaire, utile et motivante. L'analyse a montré combien la connaissance de la culture du pays d'accueil, de sa politique générale et éducative souvent étroitement liées, de ses traditions, de ses us et coutumes permet au lecteur d'éviter certains impairs culturels. Respecter le système éducatif existant tout en apportant avec parcimonie et discernement des idées occidentales évite également des conflits d'égo ou de face stériles et contre-productifs. De la sorte, la compréhension et la connaissance du contexte me semblent aussi importante que la formation en didactique du FLE. Cette dernière réclamant d'ailleurs de comprendre le contexte pour proposer des cours adaptés à celui-ci.

Parler, communiquer avec l'autre en toutes occasions se présentent comme un complément voire un fondement de l'apprentissage. La démarche mise en place correspond bien aux attentes de la perspective actionnelle et a bien permis de réaliser des tâches directement connectées à la réalité sociale professionnelle. Prenant la suite du travail opéré par Mme Pinot, prenant la logique du volontariat, j'ai collaboré avec mes collègues Chinois afin de connecter les apprentissages segmentés et de leur donner du sens. En cela, j'avais plutôt abordé/adapté l'approche actionnelle aux contextes éducatif chinois.

Selon Perche (2011, p.178) « l'enseignement/apprentissage du FLE en Chine présente plusieurs symptômes, dont le principal : un corps à deux têtes bien séparées (enseignant natif et professeur chinois) ». Je pense avoir suffisamment prouvé que cette affirmation trop générale ne s'appliquait aucunement à mon contexte d'enseignement. La coopération entre enseignants étant même la base du succès et de la réussite des apprenants. Pu (2011) s'interroge sur la conciliation entre méthode chinoise et PA. Là encore, les démarches didactiques analysées dans ce mémoire répondent en partie à la concorde possible entre la méthode traditionnelle chinoise et la perspective actionnelle. La principale raison de cet accord entre les deux têtes d'enseignement est évoquée par Agnès Pernet-Liu et la nécessaire « convivialité interculturelle » que cultive l'enseignant par « son mode d'être ». (Pernet-Liu, A, 2011, p.67).

La connaissance de l'autre et « que rien d'humain ne nous soit étranger » (Levi-Strauss, 1984), sont autant d'aspects ethnologiques déterminants la nature même de

l'enseignement. Jean Jaurès (1910) expliquait la nécessité de former des enseignants laïcs (et socialistes) dans un discours devenu tellement célèbre qu'il est régulièrement repris par les hiérarchies (IEN, proviseurs, etc.) de l'Éducation nationale française : « Messieurs, on n'enseigne pas ce que l'on veut ; je dirai même que l'on n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir : on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est ».

Les différentes épigraphes donnent alors leurs éclairages. Le Père de Chavagnac soulignait en 1763, une forme de fermeture au dialogue culturel, Mme Huang Xiulian a expliqué les réticences de coopération entre enseignants Français et Chinois. Toutefois, dans la logique d'ouverture opérée par les deux pays, la méconnaissance des uns et des autres s'estompe. « L'ignorance » étant comme le rappelait Hugo « la nuit qui commence l'abîme », les enseignants, en l'occurrence, doivent mutuellement se connaître. Enseignant français et apprenants chinois s'instruisent réciproquement afin que l'honnêteté des relations ne périclète pas. Dans ce climat de confiance, les deux visages professoraux, chinois et français, regardent dans la même direction : celle de la réussite des apprenants, celle de l'insertion professionnelle et sociale des acteurs sociaux dans le système mondialisé des échanges socioculturels. L'enseignant concilie les différentes stratégies d'apprentissage sans renier ou rejeter celles qui sont à l'origine d'une civilisation millénaire et qui fonctionnent. Les enseignants, visant le progrès, restent en mouvement, en éveil et en constante formation, quitte à remettre en question certains principes. La fonction utilitariste de la langue, dans ce qu'elle a de plus agaçante, ne disparaît de la perception apprenante uniquement parce qu'elle a d'abord été mise en avant ! Avancer toujours, se questionner toujours et qu'au seuil des portes des savoirs, l'apprenant et l'enseignant éprouvent qu'ils ont à apprendre les uns des autres et qu'ils apprennent les uns par les autres en toute humilité et respect. « Parler », ce fût le mot de Mme Pinot, ce mot souffle de vie, souffle de la communication pouvant vaincre la Babel des incompréhensions et seul rempart aux dérives du doute éclatant en millier de certitudes. « Parler » c'est le verbe créatif, c'est par la parole que naît le *Fiat Lux* hugolien, parler unifie et érige le pont des compréhensions interculturelles. Parler et comprendre, parler et apprendre : « parler » c'est l'être Jaurésien connecté à l'humanisme Levi-straussien. Voilà peut-être les germes et les esprits des mots fondateurs d'une approche pédagogique où l'action se veut parole et où la parole se fait action.

Bibliographie

- Aron, F. (2010). *Pratiques enseignantes entre crispations et renouvellement : le cas de la formation continue des enseignants chinois de Français Langue Etrangère à Canton*, (mémoire de master 2 non publié), Université de Bourgogne.
- Beacco, J.-C. (2004). *Référentiel pour le niveau B2*, Didier.
- Béal, Y., & Maïaux, F. (2008). *Un projet pour rendre les élèves acteurs de leurs apprentissages*. Delagrave.
- Bel D., Li K., Pu Z., Fu R., Richer J-J. & Hardy M. (coord.) (2011). Actes du colloque Canton 2009, Pour une recherche-action en didactique du FLE dans la Chine d'aujourd'hui. *Synergie Chine n°6*, Revue du Gerflint.
- Bérard, E. (1991). *L'approche communicative : Théorie et pratiques*. CLE international.
- Bérard, E. (2009). Les tâches dans l'enseignement du FLE : rapport à la réalité et dimension didactique. *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue, numéro spécial de la revue Le français dans le monde, recherches et applications*, 45, 36-44.
- Besse, H. (2011). Un point de vue sur l'enseignement du français en Chine. *Synergie Chine n°6*, 249-260.
- Bourguignon, C. (2009). L'apprentissage des langues par l'action. *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues*, 49-77.
- Braudel, F. (1966). *La Méditerranée et le monde méditerranéen à l'époque de Philippe II*. Paris : A. Colin.
- Charpak, G. (1996). *La main à la pâte*. Flammarion.
- Cheng'en, W. (1991). *La pérégrination vers l'ouest-Xiyou ji* (traduit du chinois par André Lévy). La Pléiade.
- Conejo Lopez-Lago, E. (2006). Qu'est-ce qu'une tâche ?, *Rahmen des Projektes « Español Online »*. Adapté en français par Philippe Liria, 2006.
- Conseil de l'Europe. (2005). *Le cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : Didier.
- Dabène, L. (1984). Communication et métacommunication dans la classe de langue étrangère. *Interactions. Les échanges langagiers en classe de langue*, 129-138.

- Denyer, M. (2009). La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues, dans Lions-Olivieri, Marie-Laure et Liria, Philippe (ed.). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : onze articles pour mieux comprendre et faire le point*. Ernst Klett Sprachen, 141-156.
- Doise, W., & Mugny, G. (1981). *Le développement social de l'intelligence* (Vol. 1). Paris: InterEditions.
- Dumas, A. (1853). *La comtesse de Charny*. Bureau du Courrier des États-Unis.
- Fairbank, J. (2014). *Histoire de la Chine, des origines à nos jours*. Tallandier.
- Fu, R. & Sridi N. (2010). Apprendre le français pour quoi faire ? *Connexions décembre 2010*, pp. 62-63.
- Fu, R. (2006). Politiques et stratégies linguistiques dans l'enseignement supérieur des langues étrangères en Chine nouvelle, in *Synergies Chine 1*, GERFLINT.
- Galeazzi, V. (2006). Rapport sur les lecteurs—Situation en 2006.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Gerard, F.-M. & Braibant, J.-M. (2003). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire, *Français 2000*, n°190-191, Avril 2004, 24-38
- Goullier, F. (2005). *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Didier, 127.
- Grenot-Wang, F. (2001). *Chine du sud: la mosaïque des minorités*. Indes savantes.
- Guidère, M. (2010). *Introduction à la traductologie: penser la traduction : hier, aujourd'hui, demain*. De Boeck Supérieur.
- Han, S. (1993). *Le Siècle de Zhou Enlāi*, Stock.
- Holz-Mänttāri, J. (1984). *Translatorisches Handeln: Theorie und Methode*. Helsinki : Suomalainen tiedeakatemia.
- Hua, Y. (2010). *La Chine en dix mots*, Actes sud.
- Hugo, V. (1853). Ecrit après la visite d'un bain in *Les quatre vents de l'esprit*. Imprimerie nationale.
- Hugo, V. (1858). *Les contemplations*. Imprimerie nationale.

- Joly, C. (2009). *Réforme du système éducatif de 2012 à Hong Kong Enjeux, Evaluation et Propositions de transformation pour le Programme de Français du Département de Linguistique et des Langues Vivantes de l'Université Chinoise de Hong Kong*. Mémoire de master2, Université Stendhal-Grenoble3.
- Kunwun Li. (2014). *Empreintes*. Bruxelles : Kana.
- Lederer M. (1997). La théorie interprétative de la traduction : un résumé. *Revue des lettres et de traduction*, n°3, pp. 11-20.
- Lincot, E. & Zarcone, T. (2009). *Carnets Ouïghours de Chine*. Koutoubia.
- Mangenot, F. & Louveau, E. (2006) *Internet et la classe de langue. Techniques et Pratiques de classe*. Paris : CLE international.
- Marham, T. (2003). *Project based learning handbook*, Novato Buck Institute for Education (2e édition).
- Martel, A. (1998). *L'apprentissage du français sur Internet*. In ASDIFLE (pp.125-149)
- Martin, E. (2007). *Culture (s) éducative (s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale. Le cas des enseignants chinois de FLE des universités*. Mémoire de Master II professionnel en Lettres et Langues, mention Didactique des langues, Université du Maine, Le Mans, France.
- Maurice C. (avril-mai 2014). Chine-Inde : la ruée vers l'Afrique, *Diplomatie : les grands dossiers*, n°20, 68-71.
- Ministère de l'Education nationale chinois. (1988). *Programme d'enseignement du français LVI pour les étudiants de 1^e et 2^e années dans l'enseignement supérieur*, Foreign Language Teaching and Research Publishing House, Beijing.
- Ministère de l'Education nationale chinois. (1997). *Programme d'enseignement du français LVI pour les étudiants de 3^e et 4^e années dans l'enseignement supérieur*, Foreign Language Teaching and Research Publishing House, Beijing.
- Moya, V. (2010). *La selva de la traducción. Teorías traductológicas contemporáneas*. Madrid : Cátedra.
- Newmark, P. (1991). *About translation* (Vol. 74). Multilingual matters.
- Nunan, D. (1991). Communicative tasks and language curriculum. *TESOL Quarterly*, n°25, pp. 279-295.

- Paquay L., Wagner MC. (2001). *Compétences privilégiées dans les stages en vidéo-formation*, dans Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud Ph., Former des enseignants professionnels, De Boeck.
- Pelletier, P. (dir), Thébault V. (coord). (2012). *Géopolitique de l'Asie*. Paris : Nathan
- Perche, V. (2011). Vers une « didactique complexe des langues-cultures » D'un éclectisme empirique à un éclectisme cohérent. *Synergie Chine n°6*, pp. 177-188.
- Pernet-Liu, A. (2011). Nécessité didactique d'une orientation éthique de la recherche-action pour l'enseignant étranger de français langue étrangère en Chine. *Synergie Chine n°6*, 61-69.
- Perrenoud, P. (2002). Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? Comment ? *Educateur, n°14*, 6-11.
- Piaget, J. (1923). *La pensée symbolique et la pensée de l'enfant*. Archives de psychologie.
- Pimpaneau, J. (1990). *Chine. Culture et traditions*. Éditions Philippe Picquier, Paris.
- Pinot & Ballouhey. (2010). Suivre son propre chemin. *Connexions décembre 2010*, p. 64.
- Porcher, L., (2004). *L'enseignement des langues étrangères*. Paris : Hachette Éducation.
- Przesmycki, H., (2004). *La pédagogie différenciée*. Paris : Hachette.
- Pu Zhihong (2011). La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise. *Synergies chine n°6*, 37-45.
- Puren, C. (1997). Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues ? *Les Langues Modernes n° 2*.
- Puren, C. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 23, 10-26.
- Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français dans le monde*, 347, 37-40.
- Raková, Zuzana, et al. (2014). *Les théories de la traduction*. Masarykova univerzita.
- Raková, Zuzana. (2013). La traduction équivalente, adéquate ou fonctionnelle-quelle doctrine traductologique pour le XXIe siècle? *Etudes romanes de Brno, no 1*, p. 55-65.
- Renzi, E. (2014). La totalité comme forme in *Alors, La Chine*. Les prairies ordinaires.
- Reseau, Joseph, (1999). Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia, *ReCALL, vol. 11, n° 1*.

- Robert, J.-P., Rosen É. (2010). Dictionnaire Pratique du CECR, 2010, Ophrys, Paris, p.15-16.
- Rosen, É. (coord.). (2009). « La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue ». *Le Français dans le monde, n° 45*, Paris, CLE international-FIPF.
- Ryckmans, P. (Ed.). (1987). *Les entretiens de Confucius*. Gallimard.
- Saint Exupéry, A. (1939). *Terre des Hommes*.
- Sanjuan, T. (2006). *Dictionnaire de la Chine contemporaine*. Armand Colin.
- Sanjuan, T. (2007). *Atlas de la Chine*, édition autrement.
- Sanjuan, T. (2010). *La Chine et le monde chinois. Une géopolitique des territoires*. Paris : Armand-Colain.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. (2014). *Interpréter pour traduire*, cinquième édition revue et corrigée, Paris, Éditions Les Belles Lettres, collection Traductologiques.
- Seleskovitch, D., Lederer, M. *Interpréter pour traduire*, Paris, Didier Érudition/Publications de la Sorbonne.
- Springer, C. (2009). La dimension sociale dans le CECR : pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif. *Le français dans le monde, n°45*, 25-34.
- Taunay, (2009). *Le tourisme intérieur chinois: approche géographique à partir de provinces du sud-ouest de la Chine*. Thèse non publiée. Université de La Rochelle.
- Trim, J. (2002). Chapitre 1-guide pour tous les utilisateurs. *Guide pour les utilisateurs*, 3-52.
- Vallat, C., (2011). Etayage, stratégie d'aide à la compréhension et à la production orales en classe de français langue étrangère (FLE) en milieu universitaire chinois Le cas de l'Université Normale de Chine du Sud, Canton, Guangdong. *Synergie Chine n°6*, pp 195-210.
- Vera, C. (2011). *Le tutorat dans un dispositif hybride d'apprentissage du français en milieu universitaire : comment harmoniser et faire évoluer les pratiques ?* (Mémoire de master 2, Université Stendhal-Grenoble3).
- Victor, J.-C. (2004). Diego Garcia : petite île, grande stratégie. *Le dessous des cartes*. Arte éditions.
- Victor, J.-C. (2013). Paradoxe des inégalités mondiales, *Le dessous des cartes*, Arte éditions.
- Vissière, I., & Vissière, J. L. (Eds.). (1979). *Lettres édifiantes et curieuses de Chine: 1702-1776*. Garnier-Flammarion.

Voltaire. (1759). *Candide*.

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Wang B. (2012). *Les trois sœurs du Yunnan*.

Ying, L. (2015). *Le Gène du garde rouge. Souvenirs de la révolution culturelle*, co-trad. par Shu Xuang et Martine De Clercq, Gallimard.

Zengzi, *Daxue* (la grande étude). Traduit du chinois par S. Couvreur. Dans : *Textes essentiels de la pensée chinoise*, 2008. Paris : Pocket, pp.164-178.

Zhao Xinjiletu. (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 ?* (mémoire de master 2 non publié). Université Stendhal, Grenoble 3.

Zheng, L. H. (1995). *Les Chinois de Paris et leurs jeux de face*. Editions L'Harmattan.

Articles en ligne²²⁵

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R. & Ruel, V. (s.d.). *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue*. Repéré à <http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>

Bagnoli, P., Dotti, E., Praderi, R., & Ruel, V. (2010). *La perspective actionnelle : Didactique et pédagogie par l'action en Interlangue. 3er. Foro de Lenguas de ANEP. Montevideo, Uruguay*. Repéré à <http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveactionnelleBagnoliRuel.pdf>

Bourguignon, C. (2006). *La responsabilité des enseignants de langues à l'aune du Cadre Européen Commun de Référence* repéré à http://www.cndp.fr/crdp-dijon/IMG/pdf/Bourguignon_responsabilite_enseignants_2006.pdf

Bourguignon, C. (2007). « *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action* » repéré à <http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article865>

Bourguignon, C. (2011). *L'apprentissage des langues par l'action*. Repéré à http://www.emdl.fr/uploads/telechargements/049-078_approche_2nd_ed.pdf

²²⁵ Tous les articles en ligne et les sites internet ont été consultés une dernière fois le 14/05/2016.

- Denyer, M. (2007). *La perspective actionnelle définie par le CECR et ses répercussions dans l'enseignement des langues*. Repéré à http://www.appf.pt/downloads/paginas/31/anexos/suplemento_2007.pdf
- Gerard F.-M. & Braibant J.-M. (2003). *Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire*. Repéré à http://www.bief.be/docs/publications/competence_en_lecture_070223.pdf
- Gérard, F.-M. (2003). Les manuels scolaires d'aujourd'hui, de l'enseignement à l'apprentissage. *Option, No 4*, 27-28. Repéré à <http://www.fmgerard.be/textes/option.html>
- Griggs, P. Carol, R. & Bange, P. (2002). La dimension cognitive dans l'apprentissage des langues étrangères, *Revue Française de Linguistique Appliquée, Volume VII, 2.2*. Repéré à http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=RFLA&ID_NUMPUBLIE=RFLA_072&ID_ARTICLE=RFLA_072_0025
- Mangenot, F. (1998). Classification des apports d'Internet à l'apprentissage des langues. *ALSIC, (Vol. 1, No. 2)*. Repéré à http://alsic.u-strasbg.fr/Num2/mangenot/alsic_n02-pra1.pdf
- Overmann, M. (2012). *La perspective actionnelle*. Repéré à <http://portail-du-fle.info/glossaire/methodologies.html#actionnelle>
- Puren, C. (2007). Repéré à <http://portail-du-fle.info/glossaire/purenceclorraine2007.pdf>
- Puren, C. (2009). *Variations sur le thème de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères*. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2009b/>
- Puren, C. (2011). *Mises au point de/sur la perspective actionnelle*. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2011e/>
- Puren, C. (2015). *Entre approche communicative et perspective actionnelle : prolongement, rupture, complémentarité*. Repéré à <http://www.christianpuren.com/mes-travaux/2015d/>
- Reseau, Joseph. (1999). Profils d'apprentissage et représentations dans l'apprentissage des langues en environnement multimédia, résultats d'une enquête en contexte universitaire, *Recall, vol. 11, n° 1*. Repéré à <http://ekladata.com/DAIzeYQwlfhTLsLoxAUCHFLRHgM.pdf>

Sitographie

Aéroport de Nanning. (s.d.). Repéré à <http://www.nnairport.com/>

AFP. (2013). *Xi Jinping appelle à « une grande renaissance de la nation chinoise »*. Repéré à http://www.liberation.fr/monde/2013/03/17/xi-jinping-appelle-a-une-grande-renaissance-de-la-nation-chinoise_889126

Ambassade de France en Chine. (2014). *Couleurs de Chine*. Repéré à <http://www.ambafrance-cn.org/Couleurs-de-Chine,20177>

Ambassade de France en Chine. (2014). *La langue française dans les universités chinoises. Éléments statistiques*. Repéré à http://afpc.asso.fr/IMG/pdf/dep08web_1.pdf

Ambassade de France en Chine. (2015). *Troisième rencontre avec des entreprises françaises à l'université Sun Yat-sen*. Repéré à <http://www.ambafrance-cn.org/Troisieme-rencontre-avec-des-entreprises-francaises-a-l>

Anonyme. (s.d.). *Apprendre à apprendre : ça s'apprend !* Repéré à <http://ekldata.com/DAIzeYQwlfhTLsLoxAUCHFLRHgM.pdf>

Arts et vie. (s.d.). Repéré à <http://www.artsetvie.com/>

Auvergne sans frontière. (2012). *Chine Guangdong-Guangxi-Hainan*. Repéré à http://auverguesansfrontieres.fr/spip/IMG/pdf/CHINE_NOV_2012.pdf

Balenieri Raphaël. (2014). *Beiwai, la fabrique des chinois francophiles*. Repéré à http://www.lesechos.fr/10/02/2014/lesechos.fr/0203278218515_beiwai--la-fabrique-des-chinois-francophiles.htm

Campus France. (2014). *L'essentiel*. Repéré à http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/chiffres_cles_n9_essentiel.pdf

Campus France. (2014). *Les dossiers*. Repéré à http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/agence_cf/dossiers/fr/dossier_14_fr.pdf

CCTV. (2016). *La plus grande migration humaine de l'année*. Repéré à <http://fr.cntv.cn/2016/01/26/VIDEImbJ7OaJGc2xse1g6Nzo160126.shtml>

Céline Revel-Dumas. (2015). *La Chine ne prend plus les défenses des éléphants*. Repéré à <http://www.causeur.fr/chine-ivoire-elephant-xi-jingping-35777.html>

China tefl network. (s.d.). Repéré à <http://www.tefl.com.cn/zcfg/pqcx.asp>

Chine informations. (2013). *Top 100 des noms de familles chinois*. Repéré à http://www.chine-informations.com/guide/top-des-noms-de-familles-chinois_4242.html

Chine informations. (2015). *Chunyun, plus grande migration humaine au monde*. Repéré à http://www.chine-informations.com/guide/chunyun-plus-grande-migration-humaine-au-monde_4319.html

Chirac Jacques. (2004). *Allocution de M. Jacques CHIRAC, Président de la République, suivie d'un débat avec les étudiants de l'Université de Tongji (Shangai)*. Repéré à http://www.jacqueschirac-asso.fr/archives-elysee.fr/elysee/elysee.fr/francais/interventions/discours_et_declarations/2004/octobre/fi001340.html

Clong. (2015). *Guide du volontariat de solidarité internationale*. Repéré à <http://www.clong-volontariat.org/wp-content/uploads/2013/03/Le-guide-du-VSI-version-2010.pdf>

Coefficient de Gini. INSEE. Repéré à <http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=definitions/indice-gini.htm>

Couleurs de Chine. (2014). *Couleurs de Chine rend hommage à Françoise Pinot pour son engagement indéfectible auprès de nos filleules*. Repéré à https://www.couleursdechine.org/cdc0/index.php?option=com_content&view=article&id=486:couleurs-de-chine-rend-hommage-a-francoise-pinot-pour-son-engagement-indefectible-aupres-de-nos-filleules&catid=38&Itemid=53&lang=fr

Courrier international. (2014). *Chine. Les écarts de richesse atteignent la cote d'alerte*. Repéré à <http://www.courrierinternational.com/article/2014/01/24/les-ecarts-de-riche-sses-atteignent-la-cote-d-alerte>

Digithèque de matériaux juridiques et politiques (s.d.). *Chine*. Repérée à <http://mjp.univ-perp.fr/constit/cn1982.htm>

Domaine Monpelezy (s.d.). Repéré à <http://www.domainemonpelezy.fr/>

Dubreuil, F. (2010). *Voyage à Canton*. Repéré à <http://dcc-chinevolontaire.over-blog.com/article-voyage-a-canton-63748173.html>

Dubreuil, F. (2015). *Bienvenue à Nanning*. Repéré à <http://dcc-chinevolontaire.over-blog.com/2015/03/tice-exemple-d-itineraire-bienvenue-a-nanning.html>

Eduscol (2014). *CECRL : le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Repéré à <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-reference-cecrl.html>

Edusina (2013). *高考生复读两年过一本线自杀 补习生无路可退*. Repéré à <http://edu.sina.com.cn/gaokao/2013-07-05/1724387736.shtml>

EOL. (2012). *高考压力大, 考生心病多 (Le stress du Bac est tellement fort que les candidats souffrent des problèmes psychiques)*. Repéré à http://gaokao.eol.cn/jyfs_2869/20120427/t20120427_770716.shtml

Face. (s.d.) Dans *expressio*. Repéré à www.expressio.fr/

Faguowenhua. (2015). Repéré à <http://www.faguowenhua.com/saison-culturelle/l-annee-de-la-langue-francaise-en-chine/actualites-538/seminaire-des-enseignants-francais-recrutes-locaux-15-16-novembre-10325.html?lang=fr> consulté le 15 novembre 2015.

Fainsilber. D. (2014). *Quand la France fait les yeux doux aux étudiants chinois*. Repéré à http://www.lesechos.fr/23/09/2014/lesechos.fr/0203799229732_quand-la-france-fait-les-yeux-doux-aux-etudiants-chinois.htm

Franklin. (s.d.). *L'approche globale de la foudre*. Repéré à <http://www.franklin-france.com/>

Gouvernement chinois. (2009). *Education Law of the People's Republic of China*. Repéré à http://en.moe.gov.cn/Resources/Laws_and_Policies/201506/t20150626_191385.html

Gouvernement chinois. (2015). *中华人民共和国行政区划*. Repéré à http://www.gov.cn/test/2005-06/15/content_18253.htm

Gouvernement français. (2015). *La relation entre la France et la Chine est à un niveau exceptionnel*. Repéré à <http://www.gouvernement.fr/la-relation-entre-la-france-et-la-chine-est-a-un-niveau-exceptionnel-2493>

Guangxi University for nationalities. (2016). Repéré à <http://www.gxun.edu.cn/>

Huygue, Jean Claude. (2012). *Zhu Yu*. Repéré à <http://dessinecrits.net/actualites/zhu-yu/>

IdRef. (s.d.). *Jacques Meunier*. Repéré à <http://www.idref.fr/081666381>

Institut franco-chinois de l'énergie nucléaire (IFCEN). (2015). Repéré à <http://www.i2en.fr/fr/formation/158>

Intégralité des valeurs de la DCC, repérée à <http://ladcc.org/qui-sommes-nous/>

Interprète. (s.d.). Dans *cnrtl* repéré à <http://www.cnrtl.fr/lexicographie/interpr%C3%A8te>

Interprète. (s.d.). Dans Larousse. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/interpr%C3%A8te/43812>

Jaurès Jean. (1910). *L'éducation, un acte de foi en l'autonomie et en la raison*. Repéré à http://www.jaures.eu/ressources/de_jaures/leducation-un-acte-de-foi-en-lautonomie-et-en-la-raison/

La Croix. (2014). *Des affrontements avec des musulmans ouïghours font une centaine de morts en Chine*. Repéré à <http://www.la-croix.com/Actualite/Monde/Des-affrontements-avec-des-musulmans-ouighours-font-une-centaine-de-morts-en-Chine-2014-08-03-1187544>

La Délégation catholique pour la coopération. (2013). Repérée à <https://www.youtube.com/watch?v=LKUTec2t064>

La Délégation catholique pour la coopération. (n.d.). Repéré à <http://ladcc.org/>

La Dépêche. (2010). *Castelmaurou. Le peintre chinois Yu Zhu, invité du deuxième salon de l'Art*. Repéré à <http://www.ladepeche.fr/article/2010/03/11/794479-castelmaurou-peintre-chinois-yu-zhu-invite-deuxieme-salon-art.html>

Langdonseah. (2012). *The Largest Shopping Center in Guangxi Province - Nanning CRC MixC Mall*. Repéré à http://www.langdonseah.com/en/ga/media_centre/view/the-largest-shopping-center-in-guangxi-province-nanning-crc-mixc-mall

Le quotidien du peuple (2015). *L'appartenance de la Chine au pays en voie de développement ne doit pas être ignorée ni démenti*. Repéré à <http://french.peopledaily.com.cn/Horizon/7101258.html>

Le quotidien du peuple en ligne. (2014). *Premiers essais de la ligne de TGV Nanning-Guangzhou*. Repéré à <http://french.peopledaily.com.cn/Economie/8576914.html>

Le quotidien du peuple. (2013). *Les touristes chinois priés de faire des efforts sur la politesse et le respect*. Repéré à <http://french.peopledaily.com.cn/Tourisme/8349517.html>

Le quotidien du peuple. (s.d.). *Publication de l'essai de Deng Xiaoping « un Etat, deux systèmes »*. Repéré à <http://french.peopledaily.com.cn/Horizon/2350099.html>

Leclerc, J. (2015). *Région autonome zhuang du Guangxi*. Repéré à <http://www.axl.cefan.ulaval.ca/asie/chine-region-auto-Guangxi.htm>

Légifrance. (2014). *Décret n° 2014-1420 du 27 novembre 2014 relatif à l'encadrement des périodes de formation en milieu professionnel et des stages*. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000029813186&categorieLien=id>

Légifrance. (2015). *Loi n° 2005-159 du 23 février 2005 relative au contrat de volontariat de solidarité internationale*. Repéré à

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000257503>

Légifrance. (2016). *Décret n°87-754 du 14 septembre 1987 relatif au recrutement de lecteurs de langue étrangère et de maîtres de langue étrangère dans les établissements publics d'enseignement supérieur relevant du ministre chargé de l'enseignement supérieur*. Repéré à

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000867627>

Lemonde.fr (2015). *La Chine annonce la fin de la politique de l'enfant unique*. Repéré à

http://www.lemonde.fr/asi-pacifique/article/2015/10/29/la-chine-annonce-la-fin-de-la-politique-de-l-enfant-unique_4799364_3216.html

Lemonde.fr. (2015). *Mischief, un récif philippin grignoté par les Chinois*. Repéré à

http://www.lemonde.fr/asi-pacifique/portfolio/2015/05/16/mischief-un-recif-philippin-grignote-par-les-chinois_4634772_3216.html

Les enfants de Madaifu. (s.d.). Repéré à :

<http://madaifu.info/wordpress/structure/?postTabs=1>

Lesaffre. (s.d.). *Le groupe*. Repéré à <http://www.lesaffre.com/fr/le-groupe/>

Lesaffre. (s.d.). *Lesaffre china*. Repéré à <http://www.lesaffre.com.cn/en/about-us/lesaffre-china/>

Lévi-Strauss, C. & Pivot, B. (1984). *Apostrophes*. Repéré à

<https://www.youtube.com/watch?v=0fDnrP4aLLQ>

Louis Vuitton. (s.d.). Repéré à <http://www.louisvuitton.cn/zhs-cn/homepage>

Marketing Chine. (2009). *Les Guanxis 关系*. Repéré à <http://www.marketing-chine.com/conseils-business-en-chine/les-guanxis-%E5%85%B3%E7%B3%BB>

Ministère des Affaires étrangères et du développement international. (2010). *Statistiques relatives aux volontaires de solidarité internationale (associations agréées et France Volontaires) pour l'année 2010*. Repéré à <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/statistiques-relatives-aux-volontaires-de-solidarite-internationale-associations-agreees-et-france-0/>

Ministère des Affaires étrangères et du développement international. (2015). *Statistiques relatives aux Volontaires de solidarité internationale (associations agréées et France Volontaires) et autres formes de volontariat soutenues par le ministère des Affaires étrangères et du développement international pour l'année 2014*. Repéré à http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/stats_volontariats_2014_cle8e58bf.pdf

Ministère des Affaires sociales et de la santé. (2015). *La coopération universitaire franco-chinoise dans le domaine de santé*. Repéré à <http://www.sante.gouv.fr/la-cooperation-universitaire-franco-chinoise-dans-le-domaine-de-sante-annexe-1.html>

Muriel Devey, (2010). *Congo Brazzaville : Razzia chinoise*. Repéré à <http://www.jeuneafrique.com/193653/economie/congo-brazzaville-razzia-chinoise/>

Pouille, Jordan. (2013). *Gaokao, l'examen auquel les Chinois redoutent d'échouer*. Repéré à <http://journalmetro.com/monde/307713/gaokao-lexamen-auquel-les-chinois-redoutent-d'echouer/>

Présentation du CECR repéré à <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referance-cecrl.html>

Roucaute, D. (2015). *Quatre questions sur les statistiques ethniques*. Repéré à http://www.lemonde.fr/les-decodeurs/article/2015/05/06/quatre-questions-sur-les-statistiques-ethniques_4628874_4355770.html

Sans frontière. (2016). <http://www.sans-frontieres.fr/sejours/chine>

Shangdu news. (2011). Repéré à http://news.shangdu.com/401/20111218/13_516864.shtml

Shangdu news. (2011). Repéré à http://news.shangdu.com/401/20111218/13_516864.shtml

Sports Loisirs Orléatois. (2014). *Festival couleur automne (Puy-de-Dôme)*. Repéré à <http://www.acryom.com/article-26483-Festival-couleur-automne,26483.html>

Sports Loisirs Orléatois. (2015). Repéré à <http://escoutoux.net/Couleur-Automne>

Sports Loisirs Orléatois. (2015). *Yu Zhu 2015*. Repéré à <http://slo63.fr/spip.php?article478>

Statistiques mondiales. (2016). *Union Européenne*. Repérées à http://www.statistiques-mondiales.com/union_europeenne.htm

Tjcn. (2011). Repéré à <http://www.tjcn.org/rkpcgb/rkpcgb/201112/22619.html>

Tongji University. (2016). Repéré à <http://www.tongji.edu.cn/english/>

Université des Minorités nationales du Guangxi. (s.d.) Repéré à <http://www.gxun.edu.cn/>

Université Lille 3, centre de ressources en langue. (2015). *L'acte d'apprendre*. Repéré à http://crl.univ-lille3.fr/apprendre/acte_d_apprendre.html

Université Stendhal Grenoble 3 (2014). *Expérience d'apprentissage d'une langue nouvelle*. Repéré à http://www.u-grenoble3.fr/medias/fichier/faq-langue-nouvelle-a-distance-2014-2015-1_1418113601164-pdf

Université Stendhal Grenoble 3 (2014). *Forum FLE édition 2014*. Repéré à <http://www.u-grenoble3.fr/version-francaise/formations/forum-fle-edition-2014-218383.kjsp>

Vos droits civiques. (2015) *Volontariat de solidarité internationale (VSI)*. Repéré à <http://vosdroits.service-public.fr/particuliers/F11444.xhtml>

Table des cartes, tableaux et figures

Cartes

- Carte 1 : Découpage administratif de la Chine par Dubreuil F. (2016) d'après Sanjuan T. (2010) p.17
- Carte 2 : Les minorités nationales dans la région autonome Zhuang du Guangxi d'après Taunay (2009) p.22

Tableaux

- Figure 1 : La société multilingue et multiculturelle par Puren (2014) p.62
- Tableau 1 : Nombre d'apprenants par promotion p.52
- Tableau 2 : Caractéristiques de la PA et de la culture d'apprentissage chinoise par Pu p.70
- Tableau 3 : récapitulatif des rôles intervenant dans le processus de la traduction p.77
- Tableau 4 : Métiers envisagés par les apprenants p.82
- Tableau 5 : Attentes du cours de traduction orale p.83
- Tableau 6 : Thèmes souhaitant être abordés par les étudiants par ordre décroissant p.84
- Tableau 7 : Termes utilisés par les apprenants pour qualifier le cours de traduction orale p.89
- Tableau 8 : Caractéristiques de la PA adaptée dans le cours de traduction p.90
- Tableau 9 : tableau synoptique d'un projet « Bienvenue dans le Guangxi » p.101
- Tableau 10 : Quelques interventions professionnelles du cours de traduction orale et leurs résonnances dans le cadre théorique p.105

Graphiques

- Graphique 1 : Posture en classe souhaitée par les apprenants p.83
- Graphique 2 : métiers exercées par les apprenants de l'université à la fin des études de Benke Promotions 2008, 2009 et 2010 p.88

Table des matières

Remerciements	2
Sommaire	6
Introduction	9
Partie 1 : Analyse des contextes	13
1 La province du Guangxi, une diversité ethnolinguistique.....	14
1.1 Un découpage administratif définissant le statut des régions autonomes	15
1.1.1 Présentation générale de la géographie chinoise	15
1.1.2 Un découpage administratif d'enjeux géopolitiques	16
1.1.3 Et des enseignements-apprentissages sous contrôle.....	18
1.2 De la condition des minorités nationales à la croissance économique chinoise	18
1.2.1 Une Chine multinationale mais inégalitaire	18
1.2.2 Les tentatives gouvernementales d'égalisation	20
1.2.3 « Le voyage [économique] vers l'Ouest » : ses conséquences sur le profil des apprenants.....	20
1.3 La diversité linguistique des étudiants du Guangxi	21
2 Le contexte culturel, sociopolitique et éducatif	23
2.1 Un contexte culturel ou la notion chinoise de face	23
2.1.1 La notion de face	23
2.1.2 Comment donner de la face aux étudiants et enseignants ?	25
2.1.3 De l'importance de faire honneur à son nom	27
2.2 L'héritage de Confucius	30
2.2.1 L'héritage confucéen des apprentissages	30
2.2.2 Réussir et s'élever	32
2.2.3 Le cursus universitaire chinois	34
2.2.4 La logique confucéenne des examens du Benke	35
2.3 Politique et éducation	37

2.3.1	L'orientation politique générale	37
2.3.2	Le programme de l'éducation nationale chinoise pour le français : éviction du lecteur de la sphère pédagogique concertative ?	38
2.3.3	La segmentation des apprentissages	40
2.3.4	Les objectifs politico-économiques de l'apprentissage du français	41
3	Contexte professoral : enseignement et Volontariat de solidarité internationale	42
3.1	La situation de l'enseignement du FLE à l'université en Chine.	42
3.1.1	Un enjeu politique et économique.....	42
3.1.2	Des coopérations universitaires choisies.....	43
3.1.3	Une recherche universitaire présente mais sélective.....	45
3.2	Le Volontariat de solidarité internationale à Nanning.	46
3.2.1	La formation du VSI	46
3.2.2	La DCC	47
3.2.3	La mission de solidarité internationale.....	48
3.3	Cadre d'enseignement	49
3.3.1	Une équipe éducative soudée	49
3.3.2	Un groupe d'apprenants hétérogènes	51
3.3.3	Les objectifs de ma mission d'enseignant volontaire.....	52
	Partie 2 : Cadre théorique.....	54
4	La perspective actionnelle	55
4.1	Les socles de la perspective actionnelle	55
4.1.1	L'approche par l'action	55
4.1.2	L'approche par les interactions sociales.....	56
4.1.3	De l'approche communicative à la perspective actionnelle	57
4.2	Les objectifs de la perspective actionnelle.....	58
4.2.1	Affirmer un projet politique ?	59
4.2.2	Donner du sens aux apprentissages.....	60

4.2.3	Modifier le rôle de l'enseignant	62
5	Le scénario et la réalisation de tâches	64
5.1	Qu'est-ce que la tâche ?	64
5.2	L'agir-apprenant	66
5.2.1	Développer les compétences	66
5.2.2	Décloisonner les apprentissages	67
5.2.3	Favoriser l'autonomie	69
5.3	Prendre en compte la tradition éducative chinoise	70
6	La traduction	71
6.1	Théorie interprétative	71
6.2	La théorie actionnelle de la traduction	74
Partie 3 : Analyse et pistes didactiques		80
7	Une méthodologie de collecte de données « bicéphale »	81
7.1	La recherche « des envies » des apprenants	81
7.2	Analyse des envies des apprenants et conception du cours	82
7.3	Méthode de collecte de données <i>a posteriori</i>	84
7.3.1	Questionnaire écrit pour les anciens apprenants	85
7.3.2	Entretiens auprès des apprenants et des enseignants	85
7.3.3	Recherche qualitative auprès des professionnels	86
8	Analyse de la démarche didactique mise en œuvre	87
8.1	Siniser l'approche actionnelle	87
8.1.1	Tenir compte des réalités professionnelles	88
8.1.2	De l'utilité du cours	89
8.1.3	La contextualisation de la PA	90
8.1.4	Respecter la segmentation systémique des apprentissages	92
8.2	Pédagogie du projet : professionnaliser les apprenants	93
8.2.1	Rencontres université-entreprises : la théorie	94

8.2.2	Rencontre « pratique » avec des professionnels.....	95
8.2.3	Intervention d'un professionnel chinois.....	97
8.3	De l'ubiquité dichotomique au carnet de voyage Zhuang.....	99
8.3.1	Une adaptation de la PA.....	99
8.3.2	Bienvenue dans le Guangxi.....	101
8.3.3	Commentaires sur le tableau synoptique.....	103
8.4	De l'hydre des savoirs multiples aux intervenants.....	104
Partie 4 : Analyse et perspectives.....		109
9	Analyse de la réception des démarches du binôme sino-français.....	109
9.1	Les réussites éducatives.....	110
9.1.1	Le cours de traduction orale en binôme, synthèse de deux systèmes éducatifs d'apprentissage ?.....	110
9.1.2	L'autonomisation des apprenants.....	111
9.1.3	La coopération et l'apprentissage.....	113
9.1.4	L'ouverture culturelle.....	114
9.1.5	Développement des compétences : l'action est professionnalisation.....	115
9.2	Les limites du dispositif pédagogique.....	117
9.2.1	Le choix des thèmes.....	118
9.2.2	Les groupes hétérogènes.....	119
10	Perspective d'amélioration : connaître les contextes chinois d'apprentissage.....	120
10.1	Le contexte culturel de la face ou les impossibles groupes de niveau.....	120
10.2	Le contexte géoéconomique ou la multiplication des interventions des acteurs sociaux.....	123
10.3	Le contexte professoral/professionnel ou la définition de l'interprète.....	124
11	Prolongements et perspectives.....	128
11.1	La nécessaire formation en didactique du FLE des lecteurs en Chine.....	129
11.2	Le besoin d'un professeur savant.....	131
11.3	La nécessaire coopération.....	132

11.4	Intégrer le cours au curriculum	134
11.5	L'importance de respecter le contexte culturel	135
11.6	Du progrès didactique aux croisements méthodologiques	138
	Conclusion.....	139
	Bibliographie.....	141
	Table des cartes, tableaux et figures.....	155

Mots-clefs : perspective actionnelle, volontariat, contexte d'apprentissage chinois, professionnalisation, interprétariat.

Résumé

Ce mémoire concerne l'enseignement du français langue étrangère à l'université des Minorités nationales du Guangxi à Nanning en Chine dans le cadre d'une mission de volontariat de solidarité internationale. Il se focalise plus particulièrement sur l'analyse de la pédagogie de projet utilisée dans le cadre d'un cours de traduction orale en binôme sino-français pour des apprenants de spécialité français.

A la lueur de la recherche sur la perspective actionnelle mais également de certaines théories de la traduction, la nécessaire prise en compte des spécificités du contexte d'apprentissage pour mener une approche actionnelle sera démontrée. L'importance d'une formation en didactique du FLE pour être force de proposition dans un contexte chinois sera soulignée. Les particularités d'un lecteur formé également par le Ministère des Affaires étrangères et du Développement international détailleront la complémentarité entre une formation en didactique et la formation humanitaire proposée au volontaire de solidarité internationale.

Keywords : action-oriented approach, volunteering, Chinese learning context, professionalization, interpreting.

Abstract

This Master's thesis focuses on teaching French as a foreign language at the Guangxi University of nationalities, in Nanning, China, as part of a mission as a volunteer for international solidarity. More specifically, it concentrates on the project-based approach used in an oral translation course based on Chinese-French pair work for French major learners. In the light of research on the action-oriented approach, as well as some translation theories, we will demonstrate how necessary it is to take the specific context in which learning takes place into account, in order to be able to use an action-oriented approach. We will underline how important it is to get an adequate training in French as a foreign language teacher in order to be proactive in a Chinese environment. The particular training received, as a lector, from the Ministry of Foreign Affairs and International Development, will allow us to present in detail how didactic training and humanitarian training offered as a volunteer for international solidarity complement each other.