HAL
open science

Enquête sur le rôle joué par la “ face ” en contexte d’enseignement du FLE en Chine

Jean-Maurice Rocher

To cite this version:

Jean-Maurice Rocher. Enquête sur le rôle joué par la “ face ” en contexte d’enseignement du FLE en Chine. Sciences de l’Homme et Société. 2017. dumas-01666099

HAL Id: dumas-01666099

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01666099v1

Submitted on 18 Dec 2017

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.

ROCHER Jean-Maurice
N° étudiant : 10475969
Master 2 FLE recherche à distance
Année universitaire 2016-2017
(deuxième session)

Université Grenoble Alpes

Enquête sur le rôle joué par la « face » en contexte d'enseignement du FLE en Chine

Sous la direction de Christine Develotte

- Attendez donc, vous empêchez de bien entendre...
C'est ça, c'est des contrevérités. Pas un mot de vrai.
- Et ces mots-là, ça a une force...
- Eh oui, des produits fabriqués de toutes pièces,
des modèles bien éprouvés...
c'est toujours plus résistant.
Difficile de les ébrécher ou de les fêler... c'est d'un dur...

(*Ouvrez*, Nathalie Sarraute)

- Pourquoi as-tu voulu étudier un pays étranger ?
- Pourquoi ? Ça s'est fait comme ça. Au départ,
je voulais simplement découvrir un autre pays,
mais je m'y suis fait des amis.
- Tu as beau maîtriser la langue,
avoir vécu là-bas et étudié le pays,
tu seras toujours une étrangère aux yeux des autochtones.
- Oui, sans doute.
- Autrement dit, tu auras beau faire des efforts,
tu ne seras jamais une des leurs.
N'est-ce pas mieux, ou disons, plus efficace,
que ce soit un natif qui aide son propre pays ?
- Tu as peut-être raison.
- Mais alors, à quoi ça sert, ce que tu fais ?
- Laisse-moi te poser une question :
tu crois être celle qui te connaît le mieux ?
- Je n'en sais rien.
- À mon avis, on manque souvent de recul sur soi-même.
Souvent, les autres sont mieux placés pour déceler
nos qualités et nos défauts. Par exemple,
tu savais que, quand tu ris, tu gonfles les narines ?
- C'est pas vrai !
- Si. Ça marche aussi pour les pays.

(Dialogue du film *Au revoir l'été*, Kôji Fukada)

PLAN

INTRODUCTION

PREMIÈRE PARTIE : NOTIONS THÉORIQUES

I. La notion sociologique occidentale de « face ».

II. La notion culturelle de « face » chinoise.

III. La « face » dans une situation d'enseignement interculturelle.

DEUXIÈME PARTIE : METHODOLOGIE

I. La situation de l'enseignant chercheur.

II. Le contexte de notre recherche.

III. Notre corpus.

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DU CORPUS ET RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

I. Une situation d'enseignement typique.

II. Résultats à l'aide d'un questionnaire sans que la notion de « face » ne soit utilisée comme stimulus.

III. Résultats lorsque la notion de « face » est utilisée comme stimulus dans une question ouverte.

CONCLUSION GLOBALE

INTRODUCTION

Le présent mémoire se propose d'analyser, dans un cadre d'enseignement du français langue étrangère (FLE) très particulier, le rôle joué par la notion de « face ». Le cadre de cette étude de cas est celui dans lequel nous enseignons quotidiennement depuis cinq ans : une université chinoise. Autant dire que la question qui nous occupe et nous motive ici est très nettement marquée par les interrogations liées à notre expérience d'enseignement, mais aussi plus largement à celles de notre vie quotidienne dans un milieu culturel différant du nôtre. Il s'agit d'une situation qui est, pour l'enseignant-chercheur, tout aussi passionnante que périlleuse.

Même si nous avons essayé de les étoffer autant que possible pour la réalisation du mémoire, nous avons bien conscience que nos connaissances dans le vaste domaine des sciences humaines restent relativement limitées. Nous pensons toutefois avoir fait des choix, certes réduits, mais assez cohérents, afin d'aborder le sujet qui nous occupe. A travers les chercheurs que nous avons choisi de mobiliser pour nous aider dans notre travail - en particulier Goffman, Schütz et de Certeau -, nous souhaitons nous placer dans une humble relation de filiation avec la recherche sociologique qui se conçoit comme impérativement proche des pratiques du quotidien. Nous verrons donc comment faire, en particulier au point de vue méthodologique, pour tenir les deux points de vue de la recherche et du quotidien sans que l'une ne prenne le pas sur l'autre.

Mais il y a autre chose que notre expérience quotidienne personnelle qui nous lie à notre question. La notion de « face » ne fait pas seulement appel à des connaissances sociologiques, elle a également largement trait à la culture. Au construit social de la sociologie occidentale qui se réclame de l'universel, s'oppose en effet souvent une complexe construction traditionnelle propre à la culture chinoise. Le fait que cette notion de « face » soit clivée entre universalisme sociologique occidental et essentialisme culturel nous paraît fondamentalement contemporain, et donc cette question également

particulièrement intéressante à étudier d'un point de vue anthropologique. A quelques étincelles militaires près qui risquent peu de mettre le feu aux poudres, les diplomaties chinoise et occidentale actuelles semblent officiellement jouer la carte du « soft power »[1]. Mais nous ne pouvons ignorer que se déploient encore, comme partout ailleurs, des relations de pouvoir entre la Chine et l'Occident, et que la culture est l'un des terrains majeurs de ce nouveau genre d'opérations de pouvoir.

Comme le rappelait récemment encore[2] le sociologue Raphaël Liogier, « avec la globalisation, nous ne pouvons plus maintenir l'autre à distance. Il n'y a plus d'étranger radical. Aucun autre n'est complètement autre. Comment alors les identités peuvent-elles se définir ? Selon les théories différentialistes, porteuses du choc des civilisations, l'autre est toujours autre, qu'il soit admiré ou détesté. Il doit rester à distance. C'est un peu comme un zoologue fasciné par les gorilles qui n'imaginerait pas que sa fille puisse en épouser un. C'est ce qui préside à l'orientalisme comme au racisme. Le différentialiste redoute le mélange. Au contraire, selon le relativisme, les cultures ne sont que des variations autour du même genre humain. Relativisme renvoie à relation, et donc à un noyau commun à partir duquel peuvent s'établir des relations. Le relativiste respecte l'autonomie des cultures, et il relativise la sienne propre, comme le faisait déjà Montaigne, il ne s'offusque pas des mélanges. Le relativisme n'est pas de la tolérance intégrale contrairement à ce que l'on croit. Autant un différentialiste peut tolérer l'excision ou la torture chez l'autre parce qu'elles lui sont parfaitement étrangères, autant un relativiste ne peut les tolérer parce qu'elles portent atteinte à l'intégrité humaine. Le différentialisme nourrit les idéologies ségrégationnistes, alors que le relativisme permet de critiquer la tendance hégémonique des cultures. »[3]

Il nous sera donc nécessaire de prendre clairement position sur notre approche de la culture et de l'interculturel en nous appuyant sur l'« universalisme relativiste » proposé par Liogier, mais aussi sur la perspective interculturelle critique et la « démarche

---

[1] Le « soft power » n'est pas le « hard power », mais le vocable « power » ne s'efface pas pour autant. Ceci pour la bonne raison que les rapports de force ne disparaissent pas mais changent seulement de « visage » et de configuration.

[2] Il faut, hélas, le rappeler et ne cesser de le rappeler par les temps qui courent !

[3] http://www.liberation.fr/debats/2016/01/10/raphael-liogier-il-n-y-a-pas-de-guerre-des-civilisations-car-il-n-y-a-qu-une-seule-civilisation_1425488

postmoderne » de Fred Dervin ou d'Ingrid Piller. Notre travail de recherche consistera d'ailleurs également à questionner, par des moyens scientifiques, un certain nombre de soi-disant évidences, que l'on trouve couramment énoncées dans des articles ou des thèses, en relation avec le rôle de la « face » comme objet de rite culturel traditionnel en contexte d'enseignement chinois. Ceci constitue l'une des origines et des raisons d'être principales de notre recherche.

Nous souhaitons insister sur un dernier point. Notre mémoire, qui est un mémoire de recherche et non un mémoire professionnel, n'a aucunement pour but de donner des recettes interculturelles toutes faites aux enseignants qui seraient dans la même situation que nous. Il consiste principalement à décrire une situation particulière et à formuler un certain nombre de pistes d'explication de celle-ci.

Le lecteur pourra se dire que toutes ces intentions contenues dans notre programme sont sans doute très ambitieuses pour un premier véritable travail de recherche au long cours. Les pages qui vont suivre n'échappent certainement pas aux défauts typiques des premiers mémoires des étudiants novices qui découvrent les joies de la recherche et de l'écriture. Le bricolage conceptuel « sauvage », la volonté d'en mettre le plus possible - voire trop, aussi bien globalement dans le mémoire, que localement à l'intérieur des phrases ! - et le désir de bien faire, font, à n'en pas douter, partie de ces travers habituels. Toutefois, pourquoi ne pas revendiquer tout ceci en y voyant une forme de naïveté intellectuelle qui ne nous semble pas foncièrement incompatible avec la recherche scientifique ?

PREMIÈRE PARTIE : NOTIONS THÉORIQUES

Dans cette première partie théorique, nous allons tout d'abord présenter différentes facettes de la notion de « face », ainsi que diverses manières de l'appréhender. Dans un premier temps, nous déroulerons les éléments théoriques relatifs à cette notion proposés par la sociologie occidentale et les débats d'idées que ceux-ci ont parfois suscité. Dans un second temps, nous nous pencherons sur les singularités culturelles de la « face » dans le lieu particulier d'enseignement qui nous concerne, à savoir la Chine. Notre approche sera tout d'abord historique et chronologique, nous essayerons de suivre la notion à travers quelques périodes phares de l'histoire chinoise. Nous nous attacherons moins à découvrir l'origine exacte de la notion qu'aux différents processus qui ont pu contribuer à la renforcer ou à la faire disparaître au cours du temps. Puis, toujours dans ce second chapitre, nous exposerons différents points de vue de chercheurs contemporains sur le statut à accorder aujourd'hui à la « face » chinoise, et sur les clivages qui peuvent apparaître lorsqu'on la met en perspective avec la « face » occidentale. Enfin, dans le troisième chapitre de cette première partie, nous évoquerons les difficultés et les dangers qu'il y a à effectuer une recherche tout en étant enseignant, qui plus est lorsqu'il s'agit d'un travail de recherche autour d'un objet tel que la « face » qui est fortement marqué sur le plan culturel dans le contexte qui est le nôtre.

I. La notion sociologique occidentale de « face »

Dans ce premier chapitre, nous allons exposer quelques notions forgées par la sociologie occidentale afin de décrire le fonctionnement de la « face » dans les interactions sociales. Nous exposerons ces notions tout en situant leur champ d'application, en ne manquant pas d'évoquer quelques critiques auxquelles elles ont dû faire face en tant que construit sociologique, et les modifications éventuelles qui leur ont été apportées au cours du temps. Certaines de ces notions adaptées à notre terrain de recherche seront utilisées par la suite comme « outils » pour étudier notre corpus.

I. 1. La définition de Goffman

La notion de « face », en jeu dans les différentes situations et interactions de la vie quotidienne, s'impose dans la sociologie occidentale avec Ervin Goffman, à partir des années soixante. Naturellement, cette notion qui concerne très directement les interactions interpersonnelles modernes, se sera également étendue au domaine de la linguistique, et rares sont, par exemple, les cours de didactique de l'oral en contexte interculturel qui aujourd'hui ne l'évoquent[4]. Elle nous sera également essentielle pour la suite, lorsque nous analyserons les données recueillies sur le terrain de notre recherche.

Suivant Goffman, la « face » se définit « comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. » (Goffman, 1974, p. 9) Plus précisément, pour le sociologue de l'École de Chicago, « la face est un objet sacré, et il s'ensuit que l'ordre expressif nécessaire à sa préservation est un ordre rituel. » (Goffman, 1974, p. 21), dans la mesure où « le rituel est un acte formel et conventionnalisé par lequel un individu manifeste son respect et sa considération envers un objet de valeur absolue, à cet objet ou à son représentant » (Goffman, 1973, p. 73), et où précisément « il s'agit ici d'actes dont le composant symbolique sert à montrer combien la personne agissante est digne de respect, ou combien elle estime que les autres en sont dignes. » (Goffman, 1974, p. 21)

[4] C'était, par exemple, le cas de notre cours « Pragmatique, analyses des interactions et didactique de l'oral » (Violaine de Nuchèze, pp. 18-20) de Master 1.

Partant de ce fait, la séparation du rituel opérée par Durkheim[5] en deux catégories distinctes polarisées l'une positivement, l'autre négativement, vaut également pour l'ordre rituel qui régit la « face ». Ainsi, Goffman distinguera bien les rituels négatifs qui « signifie[nt] interdiction, évitement, écart », des rituels positifs qui « affirment et confirment la relation sociale qui unit l'offrant au récipiendaire. » (Goffman, 1973, p. 73), et qu'il appellera « rites de présentation » (Goffman, 1974, p. 65). Au coeur de ce système rituel, la personne comme « objet rituel délicat » (Goffman, 1974, p. 30), qui « agit dans deux directions : elle défend sa face, et, d'autre part, elle protège la face des autres. » (Goffman, 1974, p. 17) Goffman nomme enfin *figuration* (*face-work*) « tout ce qu'entreprend une personne pour que ses actions ne fassent perdre la face à personne (y compris elle-même). La figuration sert à parer aux « incidents », c'est-à-dire aux événements dont les implications symboliques sont effectivement un danger pour la face. » (Goffman, 1974, p. 15)

Même si, au cours de ses analyses, il « n'évitera pas la psychologie, mais une psychologie dépouillée et étriquée, qui convient à l'étude sociologique des conversations », Goffman « pose en hypothèse qu'une étude convenable des interactions s'intéresse, non pas à l'individu et à sa psychologie, mais plutôt aux relations syntaxiques qui unissent les actions de diverses personnes mutuellement en présence. » (Goffman, 1974, p. 8) Concernant les émotions humaines, telles que « l'angoisse » ou « la colère », il faut, selon lui, « insister sur le fait que ces émotions fonctionnent comme autant de mouvements, et s'ajustent si précisément à la logique du jeu rituel qu'il serait, semble-t-il, difficile de les comprendre en son absence. » (Goffman, 1974, p. 24) Pour Goffman, le jeu rituel est partout, et engendre donc en grande partie les émotions humaines. Il faudra particulièrement tenir compte de cet aspect essentiel des choses si nous étudions notre corpus suivant l'approche de Goffman dans la suite de notre étude.

Cette notion de « face », telle que nous la présentons, est surtout mentionnée chez Goffman dans un essai datant de 1955 intitulé « On Face-work », republié en 1967 dans le recueil d'essais « Interaction Ritual : Essays on Face-to-Face Behavior ». Il est assez frappant que, ni dans les autres essais plus tardifs contenus dans le même ouvrage, ni dans son œuvre centrale qu'est « The Presentation of Self in Everyday Life »

[5] Cité deux fois par Goffman dans « Les Rites d'interaction » et « La Mise en scène de la vie quotidienne », respectivement p. 65 et p. 73.

publiée l'année suivante[6], ne figure la notion en tant que telle. Cette dernière semble ainsi posée comme un axiome initial, une pierre angulaire, qui fonde tous ses travaux et toutes ses réflexions ultérieurs, sur laquelle il n'y a nulle nécessité de revenir, et à partir de laquelle il peut en revanche décrire dans le détail les nombreux types de rituels (positifs ou négatifs) travaillant à sa préservation. Nous aurons précisément à évoquer ces différents « outils sociologiques », dont nous venons d'exposer les fondements théoriques, dans la suite de notre travail.

I. 2. la « face » de Goffman et l'universel

Avant d'avoir recours aux aspects concrets de la « face » de Goffman, il nous paraît enfin rigoureux d'interroger quelles relations ce construit sociologique entretient avec l'universel, car l'ethnocentrisme est l'un des écueils qui menace notre démarche. Même si cela peut paraître au premier abord inutile, le contexte chinois de notre étude impose au contraire que nous évoquions cet aspect des choses, afin de ne pas manipuler des notions sans avoir signalé au préalable aux lecteurs, au moins rapidement, où son auteur estime qu'elles se situent.

Le premier essai de « Interaction Ritual » consacré à la « face » se termine par un passage assez clair, dans lequel Goffman affirme que « sous leurs différences culturelles, les hommes sont partout semblables. » (Goffman, 1974, p. 41) Les rituels évoqués précédemment sont employés par les différentes sociétés « pour se maintenir comme telles » (Goffman, 1974, p. 41), et parce que les individus souhaitent partout rester « des objets rituels délicats. » (Goffman, 1974, p. 30) Selon le sociologue états-unien, les rituels liés à la « face » ressortent donc avant tout d'une « nature humaine universelle » (Goffman, 1974, p. 41) qui engendre des prothèses sociales constituées de règles morales se greffant partout « de l'extérieur » à l'individu socialisé ou en voie de socialisation, par apprentissages et entraînements successifs. Ceci ne veut pas dire que les pratiques (culturelles) effectives, chevillées à cette « nature humaine universelle », soient également des universaux pour Goffman. Au contraire, il tente de se garder de cette

[6] Dans cet ouvrage, la notion de « front », en français « façade », associée à une conception théâtrale des rapports en société, se verra accorder plus d'importance.

tentation, et rappelle que « les universaux sont précisément ce que toute bonne ethnographie met en question. » (Goffman, 1973, p. 99)

Ainsi, si une personne, un groupe ou une société « paraît avoir un caractère unique et qui lui est propre, la raison en est que les éléments communs de la nature humaine possèdent chez elle un ton et une combinaison particulières. » (Goffman, 1974, p. 42) Autrement dit, le particulier est ici avant tout perçu comme un agencement ou une modulation singulière (et donc évidemment non universelle) d'un commun initial. Le cas de la société chinoise est un bon exemple de ces singularités, étant donné la place particulière qui est, paraît-il, attribuée à la « face » dans celle-ci. Dès la première page du chapitre consacré à la « face », Goffman évoque d'ailleurs la Chine en note de bas de page à titre d'exemple, et il en reparlera plusieurs fois par la suite, sans toutefois que les propos de ce chapitre ne perdent leur caractère absolument paradigmatique non du mode de fonctionnement d'*une* société *en particulier*, mais de *la* société des humains *en général*.

Partant du principe que les singularités locales nourrissent l'universalité du concept de « nature humaine » qui les surplombe, il nous apparaît dès lors tout à fait envisageable d'utiliser Goffman au moins dans une certaine mesure, quand bien même nous nous intéresserons à un cadre culturel qui n'est pas précisément celui qu'il ausculte en général dans ses analyses. Il sera toutefois nécessaire de veiller à respecter d'éventuelles particularités culturelles propres à la Chine. Cette tension entre universalité et singularité culturelle fera apparaître d'autres écueils à l'horizon, car « entre le « zéro culturel », c'est-à-dire l'ignorance ou la négation de la dimension culturelle [...] et le « tout culturel », c'est-à-dire une survalorisation de la culture comme facteur déterminant les conduites et les apprentissages, la marge de manœuvre est étroite. » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 10)

I. 3. La « face » de Goffman et les interactions interculturelles

Qu'en est-il justement de la « face » évoquées précédemment dans le cadre plus

précis, et qui nous intéressera au premier chef, des interactions interculturelles ? Si, dans la classe de FLE d'un enseignant français qui travaille en contexte étranger, il n'y a apparemment pas d'interactions interculturelles entre les apprenants[7], celles-ci sont censées apparaître beaucoup plus clairement en revanche entre l'enseignant français et les apprenants chinois.

Un récent essai d'Alexander Frame, publié en 2015, dans le recueil consacré à Goffman « Actualité d'Ervin Goffman, de l'interaction à l'institution », rappelle la position assez radicale du sociologue états-unien vis-à-vis des interactions interculturelles, et celles plus nuancées et en phase avec la société actuelle de ses successeurs. Chez Goffman, « les étrangers composent l'une des trois catégories de « personnes défectueuses » (« faulty persons »), aux côté des enfants et des personnes handicapées, à qui nous n'accordons pas le statut d'individus socialisés, de sujets de l'interaction. Les étrangers sont ceux qui ne connaissent pas les rites, les codes, les cadres sociaux et qui sont susceptibles de commettre des bourdes[8]. » (Frame, 2015, p. 81) « L'étranger chez Goffman est donc potentiellement une figure sociale stigmatisée, à moins qu'il n'arrive à se défaire de ce stigmate, en montrant, grâce à sa maîtrise des codes, qu'il peut passer pour un autochtone, » « mais […] l'identité étrangère est plus souvent présentée comme une source de difficultés sur le plan intersubjectif. » (Frame, 2015, p. 83)

Frame revient sur la notion de « face », et sur la « théorie des cadres de l'expérience » de Goffman, qui « nous permet de définir une situation en fonction des représentations que les acteurs sociaux s'en font, que ce soit une réunion de travail, une fête d'anniversaire, un voyage en train ou une visite chez le médecin », et nous ajouterons celle de la classe dans une institution scolaire pour notre propre étude ! « Chaque cadre

[7] Encore une fois, une telle assertion est à prendre avec beaucoup de précautions dans la mesure où elle fait référence à la notion de « culture ». Mélangeant « nationalité » et « culture », elle sous-entend abusivement que les apprenants venant de différentes provinces ou milieux sociaux d'un pays comme la Chine, peuplé de presque 1,5 milliards d'habitants, auraient tous un bagage culturel identique. Nous reviendrons plus en détail sur l'approche à adopter quant à cette complexe notion de « culture » au chapitre III de cette partie (p. 34).

[8] La « bourde » - ou « faux pas », « impair », « gaffe » - fait partie, pour Goffman, de « l'action apparemment innocente : l'offense semble involontaire et inintentionnelle, et les spectateurs peuvent estimer que son auteur, s'il avait prévu les conséquences de son acte, s'en serait abstenu. » (Goffman, 1974, p. 17)

social vient configurer les interactions, en définissant des rôles sociaux, des codes et des rites d'interaction investis d'une signification particulière en fonction du cadre. » (Frame, 2015, p. 90) Frame propose alors d'ajouter un nouveau mode spécifique, relatif aux interactions interculturelles, à ceux antérieurement donnés par Goffman et qui peuvent être appliqués à un cadre social ; il le nomme le « mode de la communication interculturelle. » (Frame, 2015, p. 91) Il précise bien que ce mode, que nous évoquerons par la suite dans le cadre de la recherche qui est la nôtre, d'une part, est « un construit herméneutique que l'acteur social applique à l'interaction, et non une condition objectivable associée à la coprésence d'individus socialisés dans des groupes différents », d'autre part, « ne concerne pas l'ensemble des interactions susceptibles d'être étudiées par les chercheurs qui travaillent dans ce qu'on appelle habituellement le champ de la communication interculturelle, mais qu'il peut concerner, en revanche, des interactions interpersonnelles entre membres d'une même culture nationale. » (Frame, 2015, pp. 91-92)

La reconnaissance de ce nouveau type de modalisation fait apparaître que les individus en situation hétérogène d'interactions « interculturelles » seraient prêts à « donner du mou », à accepter de transiger avec les principes qui régissent leurs interactions dans d'autres contextes homogènes. Ces interactions peuvent être abordées par les participants d'une manière particulière, car en connaissance de cause, en raison « d'une projection identitaire sur autrui plutôt que de différences culturelles quelconques dans l'absolu. » (Frame, 2015, p. 92) Pour établir jusqu'à quelle limite peut aller le non-respect des règles habituelles dans ce type de situation, Frame passe encore par Goffman en suggérant que « la transgression des « règles de conduite » (*rules of conduct*), et des « règles cérémonielles » (*ceremonial rules*) de valeur symbolique, sera moins dérangeante que la transgression des « règles substantielles » (*substantive rules*), liées aux valeurs de la société en question[9]. » (Frame, 2015, p. 94).

[9] « On peut définir une règle de conduite comme étant un guide pour l'action, recommandé non parce qu'il serait agréable, facile, ou efficace, mais parce qu'il est convenable ou juste. » (Goffman, 1974, p. 44) « Les règles de conduite ont été classées de bien des façons ; mais la distinction qui nous paraît importante ici est celle qui sépare la substance et le cérémonial. Les règles substantielles sont des règles qui guident la conduite quant aux affaires que l'on estime importantes par elles-mêmes, indépendamment des conséquences que peuvent en entraîner l'infraction ou le respect. […] Une règle cérémonielle est une règle qui guide la conduite quant

Citons, après Frame, Catherine Kerbrat-Orecchioni qui propose, elle aussi, un assouplissement de Goffman. Elle partage également le point de vue de Frame en ce qui concerne les interactions « interculturelles » : « Les incompréhensions sont monnaie courante dans les échanges entre membres d'une même culture, et comme elles n'ont pas l'excuse de la disparité des codes, elles sont dans une certaine mesure plus mal vécues que les malentendus qui surgissent en situation interculturelle : on est alors plus indulgent, et plus acquis à l'idée que de tels malentendus ont quelque chose de fatal. » (Kerbrat-Orecchioni, 1994, p. 138)

I. 4. Mise en doute occidentale de la « face » de Goffman

Dans « The Coming Crisis of Western Sociology » publié en 1970, le sociologue états-unien Alvin W. Gouldner remet en question le modèle goffmanien de la vie sociale perçue essentiellement comme une représentation théâtrale, et par là même sa notion centrale de « face ». Selon Gouldner, « Goffman lays bare the elaborate strategies by which men ingeniously contrive to persuade others to buy a certain definition of the situation and to accept it at face value. It is thus deeply ambivalent toward the status quo. It is a clever unmasking of the clever and, at the same time, a how-to-do-it manual of the modern utilitarianism of the new middle class. » (Gouldner, 1972, p. 384)

Gouldner souligne une ambiguïté dans la méthode de Goffman. Selon lui, « on the one side, it has an implication of being against the existent hierarchies and hence *against* those advantaged by it ; it is, to this extent, infused with a rebel vision critical of modern society. On the other side, however, Goffman's rejection of hierarchy often expresses itself as an *avoidance*[10] of social stratification and of the importance of power differences ; [...]

aux affaires que l'on estime peu ou même pas du tout importantes par elles-mêmes, mais qui valent avant tout – officiellement du moins – comme moyens de communication conventionnels grâce auxquels l'individu exprime son personnage ou porte une appréciation sur les autres. » (Goffman, 1974, pp. 48-49)

[10] Notons ici l'utilisation, soulignée par Gouldner lui-même, du terme « avoidance » (« évitement »), qui figure en bonne place dans le travail de Goffman au titre des rites de

thust, it entails an accomodation to existent power arrangements. » (Gouldner, 1972, p. 379). Pour Gouldner, ce petit théâtre social nous est décrit longuement par Goffman, non pour essayer de le changer, mais comme un « given » (un « acquis ») (Gouldner, 1972, p. 382). Il serait avant tout celui de la nouvelle *middle-class* petite-bourgeoise américaine de l'époque, baignée dans une société de consommation qui lui demande de « producing « performances » rather than things. » (Gouldner, 1972, p. 381). Suivant ce point de vue critique marxien - qui se rapproche par certains aspects de Guy Debord et de sa « société du spectacle » en France à la même époque - ce qui compte n'est plus l'utilité de l'homme ou de ses activités, ni même l'apparence de son utilité, mais « whether the appearance is acceptable to or desired by others (in short, whether one can sell it) », scellant « a new marketing utilitarianism. » (Gouldner, 1972, p. 383)

Faire en sorte que son apparence soit acceptable et désirable pour les autres relèverait d'une forme de « gestion » économique du sujet aliéné à l'heure d'un nouveau capitalisme états-unien qui ne prêche plus que pour le marketing et la communication généralisés. Avec la mondialisation, ce règne de l'apparence où nous sommes tous « à vendre » étendra son principe d'uniformisation - engendrant promotion et déclassement social - à l'échelle planétaire.

Même si Gouldner considère sans doute trop unilatéralement le travail de Goffman comme un « manuel » destiné à la classe-moyenne américaine dans sa critique[11], cette dernière est intéressante pour nous, car elle nous rappelle que les marqueurs de classe sociale, au même titre que les marqueurs culturels, sont à prendre en considération dans l'étude objective de traces de pratiques sociales telles que la « face » dans les interactions.

---

déférence « qui incitent l'offrant à se tenir à distance du bénéficiaire, afin de ne pas violer ce que Simmel appelle la « sphère idéale » qui entoure celui-ci. » (Goffman, 1974, p. 56) Dans une astuce rhétorique classique, Gouldner retourne ainsi les outils théoriques de Goffman contre lui-même.

[11] Goffman affirme pourtant qu'« en fait, il est fréquent que les sentiments spontanés se composent plus élégamment avec la structure formelle de l'échange rituel que les sentiments consciemment élaborés. » On peine donc à ne voir dans ses analyses que mode d'emploi visant à ruiner toute spontanéité dans les échanges au profit du seul calcul intéressé.

I. 5. Remaniements de la notion de « face »

Dans les années 80, Penelope Brown et Stephen C. Levinson, affirment clairement le caractère selon eux universel des processus dans lesquels la « face » est engagée, tout en ne négligeant pas également les différences culturelles locales éventuelles[12]. Mais la « face », tout en dérivant de la notion de Goffman, revêt chez le couple de chercheurs une définition sensiblement différente. En effet, plutôt que de traiter les rituels relatifs à la « face » comme des normes ou des valeurs auxquelles souscrivent les membres d'une société, ils traitent les aspects de la « face » comme « basic wants, which every members knows every other member desires, and which in general it is in the same interests of every member to partially satisfy. » (Brown & Levinson, 2013, e-pp. 1555-1567) Le recours par les auteurs à ce « vouloir » qui est universalisé, reposant sur un certain nombre de causes et de conséquences, implique qu'ils universalisent dans le même temps le concept de « rationalité » qu'ils associent au « zweckrational » de Weber[13].

Pourquoi cet ajustement par rapport à Goffman, qui est clairement visé ? Parce que, selon le couple de chercheurs, sa position qui - comme nous l'évoquions précédemment - a consisté à traiter le respect de la « face » comme valeur ou norme inconditionnelle, a échoué à tenir compte du fait que dans certaines situations données, le respect de la « face » n'est pas dépourvu d'équivoque. « It is not in general required that an actor fully satisfy another's face wants », et « face can be, and routinely is, ignored, not just in case of social breakdown but also in case of urgent cooperation, or in the interests

[12] « While the content of face will differ in different cultures (what the exact limits are to personal territories, and what the publicly relevant content of personality consists in), we are assuming that the mutual knowledge of members' public self-image or face, and the social necessity to orient oneself to it in interaction, are universal. » (Brown & Levinson, 2013, e-pp. 1555-1567)

[13] Les actions des acteurs sociaux pour Weber peuvent être de plusieurs types et, entre autres, « zweckrational », c'est-à-dire « instrumentally rational, that is, determined by expectations as to the behavior of objects in the environment of other human beings ; these expectations are used as "conditions" or "means" for the attainment of the actor's own rationally pursued and calculated ends. » (Weber, 2013)

of efficiency. » (Brown & Levinson, 2013, e-pp. 1564-1575) De ce fait, Brown et Levinson détachent des rituels les polarités « positives » et « négatives », et les greffent sur la notion de « face » même, en en donnant les définitions suivantes :

« negative face : the want of every 'competent adult member' that his actions be unimpeded by others.

positive face : the want of every member that his wants be desirable to at least some others. » (Brown & Levinson, 2013, e-p. 1578)

Ces deux pôles de la « face » sont rattachés directement à la notion de politesse comme le titre de leur ouvrage l'indique. La polarité négative peut être associée à la politesse la plus ostensible et la plus commune, celle qui vise à ne pas contrevenir à autrui ; tandis que la polarité positive est moins apparente, elle vise à rendre désirable auprès de son ou ses interlocuteurs, quelque chose que l'on a voulu soi-même, y compris son propre désir ou « vouloir » d'être compris, approuvé, admiré ou aimé. Ainsi, Brown & Levinson peuvent ajouter à cela la notion centrale de « face threatening acts » (FTAs), qui sont les actes qui vont à l'encontre des « vouloirs de la face », qu'elle soit « négative » ou « positive », et qu'il s'agisse de celle du locuteur ou de son destinataire.

Comme nous le verrons ultérieurement[14], cette nouvelle définition qui élargit en effet la conception de Goffman, n'ira toutefois pas sans poser quelques problèmes lorsqu'il s'agira de la greffer sur une culture telle que la culture chinoise. Signalons finalement que cette conception modifiée n'échappe en rien aux critiques formulées auparavant par Goudner à propos de Goffmann, bien au contraire : le marketing ne vise par exemple rien d'autre que la manipulation du « vouloir » de l'individu-consommateur à travers des apparences, afin que ce dernier souscrive au « vouloir » commercial et intéressé des annonceurs pour qui il travaille.

II. La notion culturelle de « face » chinoise

[14] Voir première partie, II. 4. c. (p. 30).

Dans ce second chapitre, nous allons tout d'abord définir la notion de « face » du point de vue de la culture chinoise. Contrairement à la première partie qui étudiait un construit sociologique occidental définit et redéfinit par des sociologues-chercheurs tendant à l'universalité, la notion que nous exposerons maintenant se veut un « objet culturel » de type singulier, issu de la tradition chinoise. Nous avons donc choisi de l'aborder en fonction de quelques discontinuités historiques majeures qui ont traversé la Chine, afin de valoriser la conception à laquelle nous tenons tout particulièrement de la « culture » comme processus dynamique et non statique.

II. 1. Origine historique et définitions : Confucius et le Liji

Le vocable « face » en Chine est très ancien, ou plutôt faudrait-il dire les vocables, car d'après le recensement très détaillé de Michael Carr, « chinese 'face ; contenance' words *miàn* 面, *yán* 颜, and *liǎn* 脸 were semantically extended into at least ninety-eight collocations for 'prestige ; honor ; reputation' ; usually lexicalized in compounds. » (Carr, 1992, p. 4) Il est donc évident, et bien connu, que la « face » joue, ou a pu jouer, un rôle singulier et important dans la société chinoise. Dans son essai, Carr ne se contente pas de rassembler les différentes expressions chinoises en relation avec la « face », il donne aussi de précieuses précisions historiques sur l'origine de plusieurs de celles-ci. En résumé, le vocable *miàn* 面 serait le plus ancien, datant de la dynastie Shang (environ de 1570 à 1045 av. n. è.), *yán* 颜 apparaîtrait durant la dynastie Zhou (environ de 1045 à 256 av. n. è.), et *liǎn* 脸 serait le plus récent, les premiers usages datant du VIème siècle. Même si tout un chacun tend à penser que les enseignements de Confucius (551 – 479 av. n. è.) seraient à l'origine de la notion de « face » en Chine, celle-ci semble bien lui avoir, au moins en partie, préexisté. Carr ne fait aucune mention directe à Confucius dans son essai. La plupart des sources qu'il cite, dans son histoire antique de la « face » chinoise, proviennent de la littérature (en particulier des genres poétique et biographique), mais également de documents « diplomatiques » concernant les relations politiques, administratives, ou les guerres[15].

[15] Comme dans le « Shiji » (ou « Mémoires du Grand Historien »), qui n'est pas particulièrement

Les nombreuses terminologies déployées autour de la « face » chinoise semblent donc étonnamment trouver leur nécessité chez les auteurs qui les emploient dans la volonté de bien décrire des événements inter-relationnels (qu'ils soient « personnels » ou « étatiques »), plutôt que dans la volonté d'énoncer une liste prescriptive de critères à suivre dans les interactions en société ; même s'il est probable que ces descriptions ont pour intention seconde d'énoncer un certain nombre de modèles de conduites à leurs lecteurs[16].

Le « Liji » (ou « Classique des rites »), compilation qui décrit et commente la société, l'administration et les rites de la dynastie Zhou (environ de 1045 à 256 av. n. è.), aurait été conçu par Confucius et ses disciples. Dans cet ouvrage qui figure pour Confucius les principes moraux fondamentaux auxquels devrait se soumettre la société chinoise[17], la notion de « face » n'apparaît pas. Il y est plusieurs fois question de *miàn* 面, mais il s'agit uniquement de décrire l'orientation cardinale du regard conforme aux règles hiérarchiques du respect, dans quelques situations bien déterminées[18]. Même si la notion de « face » n'est pas présente en tant que telle, la vertu, la morale, la politesse et les principes de faveurs, y jouent bien sûr des rôles absolument centraux, fortement liés aux différentes notions chinoises de « face » antérieures et ultérieures[19].

---

porté par les valeurs confucéennes, car « unlike subsequent official historical texts that adopted Confucian doctrine, proclaimed the divine rights of the emperors, and degraded any failed claimant to the throne, Sima Qian's more liberal and objective prose has been renowned and followed by poets and novelists. » (https://en.wikipedia.org/wiki/Records_of_the_Grand_Historian)

[16] Suivant la stratégie du « biais » que l'on dit chère à la culture chinoise : « L'*abord de biais*, d'un point de vue stratégique, se traduit en *implicite*, du point de vue du discours ; l'*obliquité* de la trajectoire aboutit à la *profondeur* du sens. » (Jullien, 2010, p. 65)

[17] Principes qui, nous le constatons, lui préexistent mais qu'il voit dangereusement s'affaiblir durant son époque de troubles.

[18] Par exemple : « Dans les assemblées de cour, le souverain se tient le visage tourné vers le sud, comme pour répondre au principe ian : les magistrats se tiennent le visage tourné vers le nord, afin de répondre au souverain. » (Liji, e-pp. 1676-1684)

[19] Nous pouvons également y lire un avertissement très intéressant : « Confucius dit : […] « Si un profond enseignement des livres canoniques développe certaines vertus, un enseignement superficiel et insuffisant favorise certains vices, propres à la nature de chaque livre ; ainsi […] le

II. 2. Le Liji et l'enseignement

Quant à la relation plus précise entre « maître » et « disciple » dans le « Liji », nous pouvons lire ceci dans l'ouvrage classique chinois :

« Tout disciple soumis à son maître doit s'abstenir de l'offenser par des observations qui de sa part seraient toujours déplacées ; mais il n'est pas tenu de cacher ses [celles du maître] fautes. » (Liji, e-p. 670)

« Le sage qui s'adonne à l'enseignement conduit doucement ses élèves et ne les traîne pas de force ; il les encourage et ne les tyrannise pas ; il les instruit graduellement et ne leur fait pas tout apprendre à la fois. En les conduisant ainsi sans les forcer, il les tient en paix ; en les encourageant sans les tyranniser, il leur rend l'étude facile ; en les instruisant peu à peu sans leur ouvrir ample carrière, il leur laisse matière à réfléchir. Celui, donc, qui sait procurer à ses élèves la paix, la facilité, la réflexion, peut vraiment être appelé un excellent précepteur.

Chez les étudiants il règne quatre défauts que le précepteur doit bien connaître. Dans leurs études, les uns pèchent par excès, d'autres pèchent par défaut, les uns pèchent par entraînement, d'autres pèchent par inertie. Ces quatre défauts se retrouvent à des degrés différents, suivant le caractère des élèves. Lorsque le maître a bien compris le caractère de chacun, alors il peut entreprendre de corriger son défaut : l'éducation veut, en effet, qu'on développe les bonnes qualités, et que l'on corrige les défauts des élèves. » (Liji, e-pp. 2000-2009)

« Celui qui étudie bien, laisse du loisir au précepteur, profite le double, et est très

---

vice provoqué par le Liji, c'est l'obséquiosité ennuyeuse ; […] S'ils [les habitants de ce royaume] sont modestes, économes, sérieux et respectueux, sans être ennuyeux, c'est qu'ils comprennent à fond le Liji. » (Liji, e-pp. 3132-3143) Ce passage prescrit de faire preuve de mesure dans le respect des préceptes du livre, et prend ses distances vis-à-vis des mésinterprétations possibles.

content de son maître. Celui qui étudie mal donne beaucoup de peine à son précepteur, ne profite qu'à moitié et murmure toujours contre son maître. Celui qui questionne bien son maître est comme l'ouvrier qui travaille du bois dur ; dans le commencement, le travail est facile, mais ensuite il se rencontre des nœuds qu'il est difficile de travailler, et qui exigent beaucoup de soin et de patience : ce n'est, de même, qu'à force de persévérance et de temps, que les choses s'expliquent les unes par les autres. Tout le contraire arrive à celui qui questionne mal. Le maître qui accueille bien les questions de ses élèves, est comme une cloche sur laquelle on frappe : si on la frappe légèrement, elle rend un son faible ; si on la frappe fort, elle rend un son fort : mais quelle que soit la nature des questions qu'on lui adresse, le maître attend que l'élève ait fait à loisir toutes ses demandes, pour y faire ensuite une réponse complète. Le contraire de ceci arrive, lorsque le maître ne sait pas bien répondre aux questions de ses élèves. Telle est la voie du progrès dans la carrière des études. » (Liji, e-p. 2038)

On le voit, ces réflexions n'évoquent pas, à proprement parler, la notion de « face ». Elles signalent toutefois l'attitude - qui n'est pas du tout étrangère à cette notion - qu'il est, selon la tradition, convenable d'adopter lors des interactions de « maître » à « élève » et vice-versa. Nous aurons à étudier si certaines conséquences comportementales de ces préceptes sont actuellement encore visibles dans le contexte d'enseignement que nous avons choisi d'étudier.

II. 3. La « face » chinoise dans l'histoire

II. 3. a. « Face » chinoise et colonialisme

Durant la période de « semi-colonisation »[20] de la Chine par les puissances (en particulier économiques et religieuses) occidentales, que l'on peut faire remonter à l'arrivée des Portugais au XVIème siècle jusqu'à la révolution communiste et anti-impérialiste de 1949, le pays[21] subit l'influence grandissante de ses occupants. Une partie

[20] http://wikirouge.net/Semi-colonisation_de_la_Chine

[21] Chine qu'il est déjà bien difficile de considérer en elle-même comme une et indivisible en terme

de ceux-ci, déployée sur place, est précisément tout occupée à faire du prosélytisme religieux et donc à changer les mœurs et les états d'esprit locaux. Il s'agit aussi d'étudier ces traditions apparemment étranges et exotiques qui ont cours dans la société chinoise, pour tenter de mieux les comprendre, mais aussi souvent pour les moquer et les déprécier comparativement aux valeurs portées par l'Occident[22]. Différents textes sur la « face » en Chine, datant du XIXème ou du début du XXème siècle, sont en effet écrits par des missionnaires, et parfois par des ethnologues, occidentaux.

La plupart des historiens s'accordent à dire que la Chine, plus que le Japon, a résisté aux influences idéologiques des occupants occidentaux. Les mouvements de luttes sociales et de guerres civiles s'enchaîneront entre le milieu du XIXème et le début du XXème siècle, tantôt inspirés par certaines idées occidentales avec la révolte des Taiping (1851 – 1864) menée par des citoyens chinois convertis au christianisme et qui interdisent par exemple la doctrine confucéenne là où ils parviennent à l'emporter, tantôt foncièrement anti-impérialistes comme la révolte des Boxers (1899 – 1901) qui rejettent en particulier l'endoctrinement croissant exercé par les missionnaires. Quant à la première République de Chine de 1911 dirigée par Sun Yat-sen après la révolution Xinhai, guidée par des idéaux modernistes et réformistes, elle prendra bien entendu très largement ses distances avec la tradition confucéenne, sans toutefois chercher à la réprimer. Il est, pour autant, très difficile de juger de l'impact réel de ces siècles de colonisation sur la notion de « face » en elle-même au sein de la société chinoise.

Il est à noter que de nombreux chercheurs, aussi bien chinois qu'occidentaux, considèrent que les expressions occidentales usuelles employant le vocable « face », qui ont influencé nous l'avons vu la sociologie occidentale, trouvent, en réalité, leur origine historique dans la notion de « face » chinois. D'après LuMing Robert Mao, « Brown and Levinson say that their other source is the English folk concept of face, which is linked to notions like 'being embarrassed or humiliated, or 'losing face'' ». But as a matter of fact,

---

de pratiques sociales.

[22] A titre d'exemple de ce type de posture, signalons la version traduite en français par le missionnaire Joseph-Marie Callery du « Liji » citée dans ce mémoire (Voir première partie, II. 1., II. 2. (p. 15)). Les gloses du traducteur sont régulièrement d'une violence et d'un mépris étonnant, reflétant une grande étroitesse d'esprit et une incapacité foncière à comprendre ce qui est autre.

such notions of face seem to be Chinese in origin. The word 'face' is a literal translation of the two Chinese characters *mianzi* and *lian*. It originally appeared in the phrase 'to save one's face' in English community in China, and conveyed a meaning of 'one's credit, good name, reputation' ; the phrase 'to save one's face' as a whole refers to the ways or strategies the Chinese commonly adopted in order to avoid incurring shame or disgrace. Although 'to save one's face' is not a Chinese idiom, 'to give face' and 'to lose face' are. » (Mao L. M R., 1994, p. 454) Nous aurions ici un processus inversé, où c'est la population colonisatrice qui s'imprègne suffisamment des coutumes locales pour faire évoluer ses propres idiomes.

Dans un court essai datant de 1934, intitulé « On 'face' », le grand auteur chinois Lu Xun étudie, non sans l'ironie dont il est coutumier dans ses romans[23], la notion de « face » que les étrangers qui « seem to be studying it », trouvent « extremely hard to understand, but believe that 'face' is the key to the Chinese spirit. » (Lu, 1960, p. 129) Ces premières lignes du texte de Lu Xun sont souvent citées dans les textes sur la « face » en Chine, mais l'intégralité du texte est rarement analysée comme un véritable document à valeur sociologique. Pourtant, derrière l'ironie mordante[24] et bien peu respectueuse des

[23] « L'ironie permet le détachement et la disjonction d'éléments qui seraient perçus comme un bloc, elle pluralise le sens et brise les dogmatismes. A partir d'un détail, d'un point, d'un indice, l'écart se creuse et, en ce sens, « l'ironie est la pensée de l'universel » car elle ne reste pas engluée dans le détail et le singulier. En cultivant le retrait, elle favorise le doute et l'émergence d'un autre regard, d'au autre point de vue. La dérision trouble la cohérence des systèmes. » (Abdallah-Pretceille,2003, p. 91) Par ailleurs, « la littérature est le lieu privilégié de l'expérience et de l'apprentissage de l'altérité et du divers. L'imaginaire et la créativité ne représentent pas un obstacle plus insurmontable à l'analyse que les mécanismes de défense et de fuite mis en place par les observés et les interviewés dans le cadre des enquêtes sociologiques. » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 106)

[24] Ironie qui consiste déjà à utiliser, en les retournant contre leur précurseurs, des pratiques rhétoriques classiques pour son propre exposé à visée moderniste. En effet, dès le second paragraphe, l'auteur rapporte, comme dans les livres d'annales anciens, une anecdote historique confinant à la légende, afin de signaler le caractère absurde et loufoque que peut revêtir la « face » dans certaines situations diplomatiques. Avec la même intention, dans la suite de son texte, il multipliera les exemples de situations les plus ordinaires, invoquant aussi bien le bourgeois jouant en bourse que le conducteur de pousse-pousse, en créant des oppositions qui font apparaître des contradictions et dynamitent les comportements de ses contemporains.

conventions sociales, Lu Xun y livre un portrait remarquable des us et coutumes de son époque, non seulement entre Chinois, mais aussi entre Chinois et colons étrangers.

Faisant preuve d'une conscience de classe, il juge essentiellement la « face » comme un élément social détourné par les rapports de classes afin de les légitimer : « each class in the society has a different face. » (Lu, 1960, p. 129) Et celle-ci semble aussi, chez ses compatriotes chinois, apparaître comme un facteur potentiel de soumission aux colons, lorsqu'il affirme qu'« in Shanghai, though being kicked by a foreigner is not yet gaining face, it is not considered as losing much face either. Indeed, compared with being kicked by a low-class compatriote, it comes near to gaining face. » (Lu, 1960, p. 132)

La position progressiste de Lu Xun semble ambiguë, ou plutôt nuancée, quand on étudie les exemples absurdes qu'il choisit, et ses commentaires tels que : « we should considere a good thing that everyone likes face, but this thing called face really is rather odd » (Lu, 1960, p. 130), « wanting face is not necessary a good thing – not that I mean one should not care about face » (Lu, 1960, p. 131), « it is a good thing that the Chinese want face ; the pity is that this face is so flexible, so constantly changing, that it becomes confused with not wanting face »[25] (Lu, 1960, p. 132). Ces nuances s'expliquent probablement, d'une part, parce que le problème véritable n'est pas pour Lu Xun la « face » en tant que telle, mais l'utilisation hiérarchique qui en est faite, d'autre part, par le constat qu'il livre, dans le même texte, des impostures rhétoriques réactionnaires qui règnent à son époque[26].

II. 3. b. « Face » chinoise et maoïsme

[25] Cette dernière remarque est particulièrement intéressante, elle sous-entend que plus il y a de (modulations du vouloir de la) « face », moins il y en aurait (objectivement). La « face » tendrait ainsi à s'effacer, non par éradication mais par un certain excès différentiel !

[26] Lorsqu'il affirme : « nowadays talking at all is dangerous. If you oppose filial piety, they accuse you of inciting sons to beat there parents ; if you support equality between men and women, they accuse you of advocating promiscuity. » (Lu, 1960, p. 131)

La période à laquelle Mao Zedong est au pouvoir (1943-1976) est rarement évoquée lorsqu'il est question de la « face » en Chine dans les mémoires de FLE. Leurs auteurs préfèrent généralement se contenter de faire mention de la tradition ancienne pour ancrer la « face » dans la culture chinoise, ou de signaler les changements sociétaux récents dus à la mondialisation. Pourtant, quoi qu'on pense de cette période, elle a certainement contribué, bien avant la mondialisation et d'une autre manière, à remettre en question les mœurs et coutumes anciennes de la Chine dont fait partie la « face ». Indépendamment des campagnes idéologiques violentes et frontales menées contre la pensée confucéenne, les pratiques politiques importées de Russie et imposées localement par le régime communiste contreviennent largement aux habitudes anciennes du peuple, ainsi que le rappelle David Priestland dans son « Histoire du communisme » :

« One way of inculcating Bolshevik methods and attitudes was by sending Chinese Communists to Moscow for training. At its height, the Communist University of the Toilers of the East had 1,500-2,000 students at any one time. Its curriculum was very similar to that at the Lenin School for Western Communists, although language problems complicated things, and students had to slave endlessly over their Russian. Learning new forms of behaviour was also fraught with difficulty. Students here, as in other party institutions, were expected to undergo 'self-criticism', or 'study-criticism'. Students had to criticize their fellows, and then submit to criticism themselves. This 'emotionless struggle' would help them to eliminate bad thoughts. By the 1930s, these 'struggle' sessions were exported to China itself, and became a central part of Communist Party practice. But in the early years they were deeply unpopular, breaking with the traditional Chinese emphasis on 'face' and group consensus. » (Priestland, 2010, e-p. 5304)

Ceci étant dit, nous avons vu auparavant que la « face » en Chine n'était certainement pas originellement liée aux principes confucéens, mais qu'elle était aussi grandement associée aux relations de pouvoir hiérarchiques qui les ont précédés. Et, de ce point de vue, la séquence maoïste chinoise qui instaure la dictature du prolétariat, malgré ses singularités historiques évidentes, ne paraît pas toujours rompre fondamentalement avec les principes et rites de pouvoir hiérarchique séculaires du pays. Ces derniers semblent plutôt réutilisés pour servir des intérêts différents. La « face » comme objet symbolique de pouvoir politique à travers le culte du chef est maintenue entre le sommet de l'Etat et les « autres » (peuple chinois, autorités chinoises, diplomatie

étrangère, etc.)[27], mais appelée à être déchirée de manière peu anodine partout dans les relations hiérarchiques habituelles au sein de la société civile (y compris au sein du Parti à des niveaux intermédiaires).

Il est probable que cette nouvelle période de discontinuité historique, qui instaure et impose de nouvelles pratiques dans la société chinoise allant clairement à l'encontre de la tradition et des principes du maintien de la « face » - entre autres dans le milieu de l'enseignement, ait engendré des conséquences dans le présent. Ces conséquences éventuelles sont certes totalement inquantifiables, mais nous voyons que ce nouveau processus historique auquel a été soumis la culture chinoise incite encore à se méfier dans la suite de notre étude d'une analyse qui se fierait trop unilatéralement aux origines culturelles de la « face » chinoise.

[27] Comme le signale François Jullien à propos du principe discursif du « détour » - principe qui n'est certainement pas étranger à la « face » qui nous intéresse ici ! - qu'il associe à la culture chinoise traditionnelle, « la *Gazette de Pékin*, éditée à la fin de l'empire, a trouvé son relais dans le *Quotidien du peuple* de la Chine communiste. Or la presse officielle chinoise ne nous offre pas seulement « tous les jours » de « parfaites illustrations » du détour, comme le constatait Arthur Smith, elle fournit de plus une base particulièrement stable à son analyse. Car, au fur et à mesure qu'il se poursuit, le discours tenu par le pouvoir est conduit à éclairer rétrospectivement ce que ses formulations précédentes avaient d'abord laissé dans l'ombre ou ne signifiaient qu'indirectement. » (Jullien, 2010, p. 22) De même, peut-on très probablement raconter l'histoire diplomatique et politique intérieure de cette période en ayant, comme les historiens chinois des temps anciens, largement recours aux différentes notions de « face » afin de décrypter certains comportements et certaines situations. Mao Zedong le fait lui-même, par exemple dans son écrit intitulé « Cast away illusions, prepare for struggle » (14 août 1949) à propos de l'affaire *« White Paper »* : « […] Acheson and his like think they are giving « encouragement, » but those Chinese democratic individualists who still have patriotic feelings, even though they believe in the United States, may quite possibly feel this is a bucket of cold water thrown on them and a loss of face ; for instead of dealing with the authorities of the Chinese people's democratic dictatorship in the proper way, Acheson and his like are doing this filthy work and, what is more, they have openly published it. What a loss of face! What a loss of face ! To those who are patriotic, Acheson's statement is no "encouragement" but an insult. [...] » (Mao Z. D., 1998, p. 80)

II. 3. c. « Face » chinoise et mondialisation

Depuis la réouverture économique de la Chine, à la mort de Mao, les directives centrales des autorités du pays orientent vers un ré-ancrage discret de la société du côté des traditions anciennes[28] à travers la défense d'une « sinité » de types nationaliste et culturaliste, qui « vise à remplacer la modernité de l'Occident, dont l'emprunt signifie le retard de la Chine, par les valeurs essentielles de la culture chinoise. » (Zhang, 2007, p. 302) Ce changement de cap est aussi un réflexe défensif de survie face au basculement assez brutal (bien qu'également voulu) dans une société de consommation débridée importée du modèle capitaliste occidental. Il ne constitue pas vraiment une particularité chinoise, on retrouve ce type de réaction ailleurs, entre autres en France avec les politiques d'« exception culturelle » à partir des années 90. Face à l'uniformisation de la mondialisation, tentent de se dresser les singularités culturelles locales, sans que, pour autant, le système de valeurs qui sous-tend chacune apparaisse toujours clairement distincte.

Avec la mondialisation et le rôle désormais central joué par la Chine dans l'économie mondiale, la notion culturelle de « face » chinoise va donc très fortement revenir sur le devant de la scène. Au moins dans les discours. En effet, le développement devenu incontournable des relations (économiques, sociales, professionnelles, éducatives, etc.) interculturelles entre étrangers et Chinois, va donner lieu à des conférences et à toute une « littérature » d'auteurs saisissant cette opportunité et proposant des formules toutes faites, ou des recettes[29], censées imparables pour réussir

[28] Entre autres confucéennes, même si cela n'est jamais dit officiellement !

[29] Nous reprenons ici la terminologie d'Alfred Schütz lorsqu'il décrit « le savoir propre au modèle culturel […] fait de recettes sur lesquelles on peut compter pour interpréter le monde social et pour traiter avec les hommes et les choses dans le but d'obtenir, dans chaque situation, le meilleur résultat avec le minimum d'effort et d'éviter ainsi des conséquences indésirables. Cette recette fonctionne d'une part comme un précepte général pour l'action et lui sert dès lors de schéma d'expression : quiconque veut obtenir un certain résultat doit procéder comme l'indique la recette prévue à cet effet. D'autre part, la recette sert aussi de schéma d'interprétation : quiconque procède comme l'indique une recette spécifique est supposé viser le résultat correspondant. Aussi la fonction du modèle culturel est-elle d'éliminer les recherches pénibles en fournissant des conduites déjà prêtes à l'emploi, de remplacer la vérité difficile à atteindre

ses affaires avec « les Chinois » en gérant la notion de « face » à bon escient.

Malgré les quelques rares précautions nuancées que son auteure prend, un livre tel que « Comment ne pas faire perdre la face à un Chinois ? (Petit guide à l'usage de ceux qui travaillent avec la Chine) » (A.-L. Monfret) est typique de cette tendance. Son auteure considère que « comprendre ce que représente la face en Chine permet de découvrir une grande partie de la culture chinoise, les deux étant initialement liés. La face peut donc vous aider à décoder certains comportements, réactions, ou situations a priori inexplicables ou absurdes. » (Monfret, 2010, p. 8) Et si, « tous les Chinois ne se comportent pas de façon identique » (Monfret, 2010, p. 8), Monfret n'en use et abuse pas moins des vocables « les Chinois » et « en Chine » pour donner ses précieuses recommandations allant dans l'ordre des choses[30].

Ingrid Piller montre bien en quoi cette attitude qui considère comme acquis que « 'culture' is a key aspect of marketing a nation »[31], qu'elle provienne de mots d'ordre locaux et nationalistes ou d'un regard étranger, fait de la culture une « entity » plutôt qu'un « process », soulignant que « the entity understanding of culture is essentialist : it treats culture as something people have or to which they belong. », en revanche « the process view of culture is constructivist : it treats culture as something people do or which they perform. » (Piller, 2011, pp. 14-15)

Dans le contexte de la mondialisation, nous avons ainsi un double mouvement idéologique (donc avant tout de type discursif) d'ouverture-repli qui, d'une part, injecte par contact avec l'extérieur de nouvelles pratiques sociales mais qui, d'autre part, de

---

par des truismes commodes, et de substituer une explication qui va de soi à ce qui pose question. » (Schütz, 2014, pp. 16-17)

[30] On apprendra, entre autres choses utiles, comment gérer son « ayi » (aide à domicile), comment tout accepter de son patron si l'on est employé et comment soumettre ses employés si l'on est patron, ou encore quel est le meilleur pot de vin à offrir !

[31] Ce que l'on retrouve dans le livre de Monfret lorsqu'au détour d'une page elle confond subitement Chine et « marché » : « Aborder la Chine et les Chinois de manière supérieure est certain de non seulement faire perdre beaucoup de faces, mais aussi, de mener à l'échec. Rester humble face à ce grand marché est sans doute la meilleure façon d'approcher ce pays et ses habitants. » (Monfret, 2010, p. 142)

l'intérieur[32] vise à replier les pratiques sociales sur l'héritage du passé. Ce dernier mouvement dans le présent achève de nous rendre suspecte toute approche contemporaine de la « face » comme entité culturelle homogène, répandue de manière homogène dans la société chinoise. C'est pourquoi, plutôt que de nous en tenir à ces présupposés, nous jugeons légitime de nous interroger dans la suite sur les formes de pratiques sociales réellement liées à la « face » qui apparaissent ou non dans le cadre qui sera le nôtre.

II. 4. Points de vue sur la « face » chinoise

II. 4. a. « Face » chinoise et pouvoir

Voici maintenant deux schémas, que nous avons traduits en français, proposés par le sociologue chinois Zhai Xuewei (翟学伟) dans « Face, Favor and Reproduction of Power ».

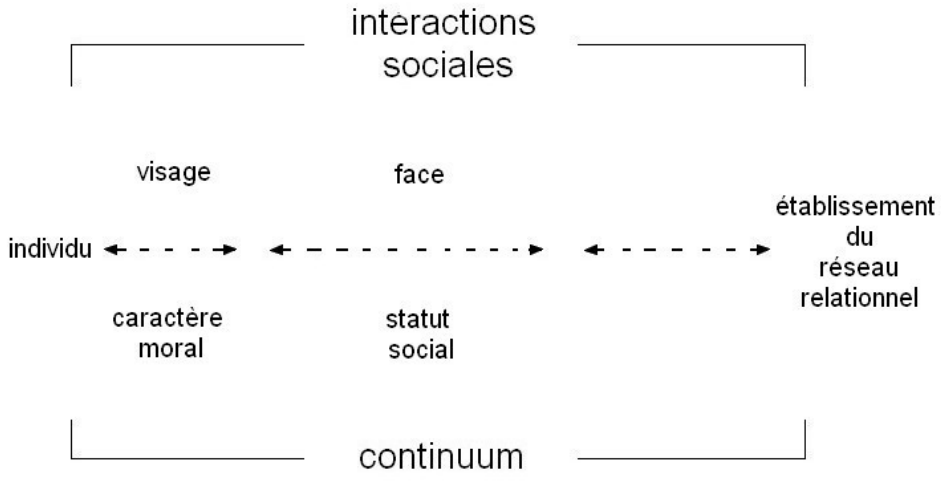


Schéma 1 :

Relation de la « face » (面子) et du « visage » (脸) avec le « réseau relationnel » (关系)

[32] Et parfois aussi par écho de l'extérieur, comme nous venons de le voir.

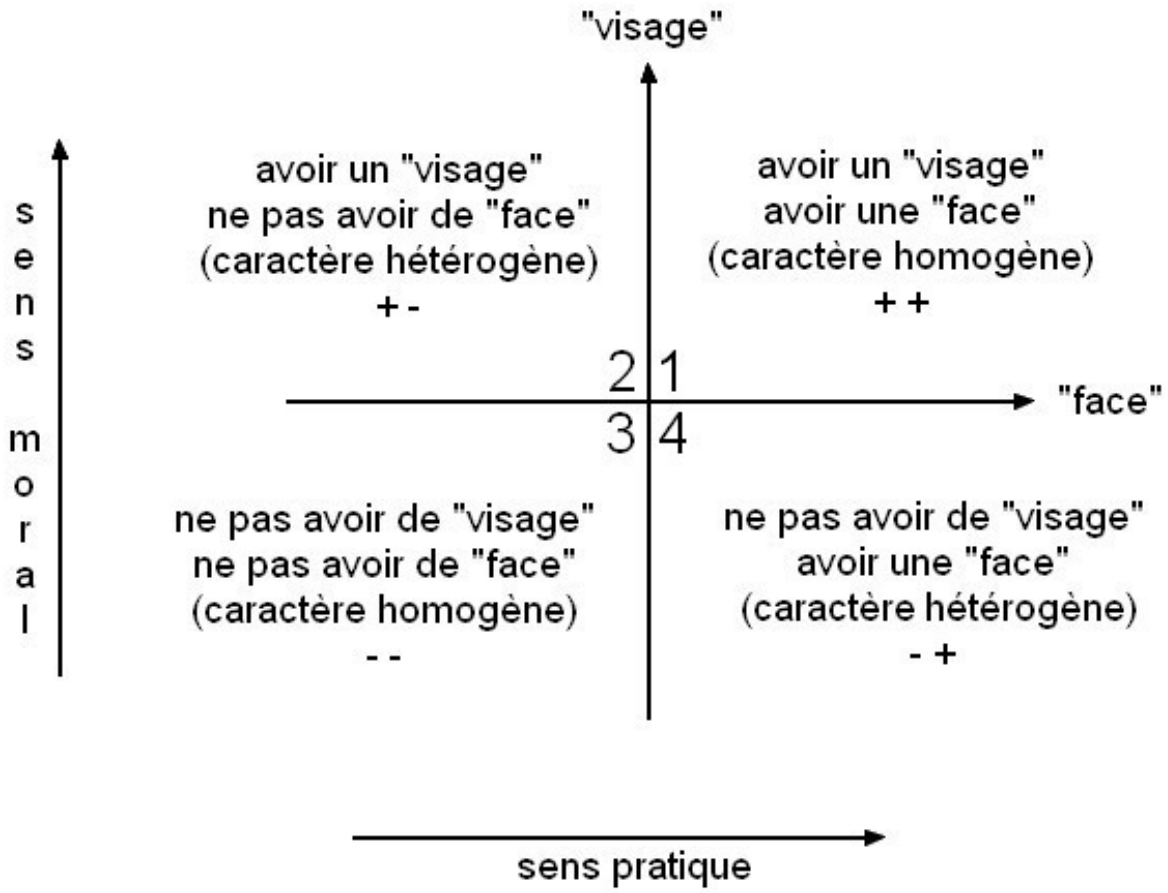


Schéma 2 :

Les quatre types de polarisations de la « face » (面子) et du « visage » (脸)

Afin d'« illustrer » le second schéma, Zhai Xuewei propose des archétypes d'individus répondant, au sein et aux yeux de la société, aux quatre types différents de « polarisations » du « visage » et de la « face ». Au premier type, avec les polarisations du « visage » et de la « face » toutes deux positives, correspond ni plus ni moins le personnage central de Confucius, le modèle, le sage qui a trouvé la voie. Au second type, dont le « visage » est polarisé positivement mais la « face » négativement, correspond le « 正派人 », un individu considéré comme honnête ou probe, qui n'occupe peut-être pas une situation élevée dans la société mais qui (et probablement en raison du fait qu'il) a un certain nombre de principes moraux. Au troisième type, dont le « visage » comme la « face » sont polarisés négativement, correspond le « 边缘人物 », une personne considérée comme marginale par la société. Et enfin, au quatrième type, dont le « visage » est polarisé négativement mais la « face » positivement, correspond le « 能混 », terme du vocabulaire familier (toutefois à connotation méliorative) pour désigner un

individu roublard et astucieux. Ce type d'individus, qui peut aller du diplomate au grand voyou, est dépourvu de morale mais a fort bien compris les règles de fonctionnement de la société et sait en tirer avantage au maximum pour asseoir son pouvoir sur celle-ci et étendre le spectre de ses relations.

Zhai Xuewei fait apparaître que la « face » chinoise et le « guanxi »[33] participent de manière structurelle au maintien hiérarchique des pouvoirs en Chine, garantissant l'harmonie de la société chinoise. Mais, selon le sociologue chinois, de nouvelles tactiques[34] toujours en relation avec la « face » peuvent également aujourd'hui jouer un rôle de remise en cause du « pouvoir central ». « Since the opening of China in the 1980's, there have already been some new trends, one of the most important being the adoption of non-democratic tactics for social maneuvering. » (Zhai, 2007, p. 4)

Cette approche de la « face » comme structurant le pouvoir dans la société nous paraît plus relever du domaine socio-politique. Elle est sans doute moins en relation directe avec la suite de notre travail[35]. Il ne s'agira pas non plus pour nous d'éluder totalement la question des hiérarchies qui peut apparemment se poser, nous l'avons vu, dès lors qu'une situation de classe met en présence « maître » et « élèves » en Chine.

---

[33] Le « guanxi » est le réseau relationnel d'une personne. Comme le schéma de Zhai Xuewei le fait apparaître, il est très fortement lié à la « face » de la personne.

[34] Zhai Xuewei propose trois de ces tactiques « relate to the giving of face » : « One new tactic is to mobilize social capital – to find a mediator. Going through guanxi networks, one may find a person who those in authority would give face, and in this way resolve knotty standoffs. […] A second new tactic is to work through the mass media – to effect public loss of official's face. The mass media can shape public opinion and bring pressure upon bureaucrats, such that bureaucrats who wish to save face must « change their ways » -- or at least their techniques. […] A third tactic is to collectively visit a higher authority to voice one's grievance and ask for help, or to raise a disturbance. Such collective action from below is based on the belief that laws fail where the violators are legion, and is to « rip out a layer of the bureaucracy as a whole, without opposing the face of any given individual though occasionally it is so. » » (Zhai, 2015, p. 5)

[35] Nous voyons toutefois que, tout en restant centrale, la notion de « face » semble là encore traversée et animée par des champs de forces contemporains contraires.

II. 4. b. « Face » chinoise et politesse

Dans un essai intitulé « Chinese politeness is not about 'face' : Evidence from the business world », Carl G. Hinze entend suggérer de manière originale, à partir des notions chinoises de « politesse » et de plusieurs exemples empiriques issus du monde des affaires, que « terms such as *mianzi* and *lian* (and, thus, 'face' as theorized by Goffman and later Brown and Levinson and others) are clearly not suitable starting points for theorizing politeness. » Selon ses observations, « it is true that, in the Chinese interactional context, if one is not polite to others, one is usually not, for instance, 'giving face' (*gei mianzi* 给面子) to others. Yet, it is frequently true that, for example, one can be polite to others, while not 'giving face' to others. In Chinese business interaction, concern for *mianzi* and *lian* frequently has very little – if anything – to do with politeness and often engenders acts of impoliteness, and acts of politeness often result in a negative impact on one or more interactants' *mianzi* and/or *lian*. » (Hinze, 2012, p. 23)

Les raisons qui ont poussé Hinze à s'intéresser à ces questions nous concernent au premier chef. En effet, en voulant, comme nous, réaliser une enquête en milieu universitaire chinois dans le cadre de sa thèse au début des années 2000, il s'est rendu compte que ses étudiants réagissaient de manière surprenante : « I surveyed 130 students of business and law at the People's University in Beijing. I prepared 3 questionnaires and I intended to support my survey data with interviews of the respondents. However, only 10 out of the 130 students were willing to participate in the interviews. The overwhelming majority of students stated that their reason for refusing to be interviewed was that they did not consider *mianzi* or *lian* to be a topic worthy of discussion ; that the topic is really only something for self-conscious people, unscrupulous business people or politicians to consider. Interestingly, the survey data were not entirely consistent with such a view, but from that time I began to suspect that something which is treated with so much suspicion by some of China's leading students cannot be invariably fundamental to politeness behaviour in China. » (Hinze, 2012, p. 8) Il nous semble retrouver là, dans le verdict des étudiants de Hinze, l'impression que nous nous sommes faite de la facette de la notion de « face » chinoise développée par Zhai Xuewei dans la partie précédente (II. 4. a.).

Les relations entre la « face » et la politesse, et les pistes ouvertes par Hinze, nous paraissent en revanche riches à étudier dans le cadre de notre étude. Nous pourrons, par exemple, essayer de saisir plus loin si l'idée que l'on peut faire preuve de politesse vis-à-vis des autres sans pour autant leur « donner de la face » peut rester pertinente dans le milieu de l'enseignement qui nous intéresse.

II. 4. c. « Face » chinoise et particularisme culturel

Mao Luming, dans un essai intitulé « Beyond politeness theory : 'Face' revisited and renewed », rappelle les nombreuses recherches qui mettent en doute les universaux de Brown & Levinson, leur théorie opérant « at a high level of idealization and requires a great degree of reduction », et selon Janney et Arndt, elle « ultimaly turns politeness universals into 'products', rather than 'objects', of rational, logical analysis. » (Mao L. M. R., 1994, p. 452) Pour finir de remettre en question l'universalité affirmée par le couple de chercheurs, Mao Luming va chercher de manière théorique mais aussi empirique, c'est-à-dire à partir de l'étude de deux exemples d'interactions, à identifier les divergences majeures entre la « face » chinoise et la conceptualisation de la « face » de Brown & Levinson en les comparant.

Mao Luming met au jour au moins deux différences, selon lui fondamentales, entre la « face » chinoise et la « face » de Brown et Levinson :

1/ « Brown and Levinson center their definition upon the individual – rather than the communal – aspect of face ; that is, face becomes, in the last analysis, a self-image. […] The self 'appropriates' the public only to preserve its own interests. The overall composition of this self-image, with its negative and positive aspects, remains constant and predetermined : it is not susceptible to external pressure or interactional dynamics, and it only concerns the individual's 'wants' and 'desires'. […] Rather, Chinese face encodes a reputable image that individuals can claim for themselves as they interact with others in a given community ; it is intimately linked to the views of the community and to the community's judgement and perception of the individual's character and behavior. »

2/ « *Mianzi* in Chinese cannot be properly understood in terms of negative face. » « negative face refers to, and values, an individual's need to be free of external impositions. But *mianzi* communicates something different : it identifies a Chinese desire to secure public acknowledgement of one's prestige or reputation. » (Mao L. M. R., 1994, pp. 459-460)

Deux questions au moins restent tout de même posées à la lecture du travail critique salutaire de Mao Luming.

Premièrement, la remise en question de l'universalisme revendiqué par Brown et Levinson, aussi saine soit-elle[36], paraît ici trop clairement axée autour d'une conception de la culture chinoise relativement traditionnelle et figée. Elle s'appuie, en particulier, sur l'idée que le fonctionnement de la société chinoise hérité de Confucius[37], contrairement à une société occidentale supposément plus individualiste, serait essentiellement basé sur des principes collectivistes[38]. Mais l'auteur va même plus loin en affirmant que ce qui alimente cette tendance au collectivisme « in large measure, is the Chinese concept of face. » (Mao L. M. R., 1994, p. 459)

Une fois qu'il a affirmé, sans véritablement le prouver, que « the core concept of

[36] Lorsque, au détour d'un paragraphe, Mao Luming affirme soudain, de manière semble-t-il ironique, que « Chinese face is […] not an inalienable, God-given right. » (Mao L. M. R., 1994, p. 460), il est permis de se demander si sa démarche n'est pas soutenue en partie par une volonté de règlement de compte plus global avec le concept occidental d'« universalisme ». En effet, il n'est, je crois, nulle part question dans les travaux de Brown & Levinson sur la « face » de « droit inaliénable donné par Dieu. »

[37] « Mianzi echoes the Confucian tradition, a tradition that advocates subordinating the individual to the group or the community, and regards self-cultivation as an act of communicating with, and sharing in, an ever-expanding circle of human-relatedness. » (Mao L. M. R., 1994, p. 460)

[38] On retrouve systématiquement cette différenciation de manière directe ou indirecte dans les propos de l'auteur, par exemple : « Brown and Levinson's face is an individualistic, 'self'-oriented image. Such a 'self'-oriented characterization of face, which may very well underlie Western interactional dynamics, can be problematic in a non-Western context. » (p. 455) ; « Their exclusive focus on individual wants poses potential problems to their overall characterization of face, and weakens their claim for its universal significance. » (p. 456)

face articulated by Hu in 1944, I wish to claim, is still relevant to, and generative of, interactional behaviors among mainland China. For example, a majority of collocations with mianzi and lian-upon which Hu based her original discussion – have continued to be used in mainland China with the same kind of connotation as was prevalent in her time. These linguistic expressions reinforce the dynamics of Chinese face » (Mao L. M R., 1994, p. 458), et que de « recent studies of the mainland Chinese have shown that such an orientation remains central to the Chinese cultural imperative » (Mao L. M. R., 1994, p. 459) sans donner les références de ces fameuses études, il semble bien emprisonner la Chine d'aujourd'hui dans le piège du culturalisme.

Dans son ouvrage sur la Chine, Fred Dervin rappelle avec une perspective interculturelle critique et une « démarche postmoderne » que nous ferons nôtre par la suite[39], que « Holliday montre comment, en ce qui concerne les Chinois, les thèmes suivants sont souvent utilisés pour différencier l'Occident et l'Orient, et positiver davantage l'Occident : l'individualisme versus le collectivisme, mais aussi l'autonomie et l'absence de comportements autonomes et de pensée. Le problème avec ces aspects, c'est qu'ils donnent une apparence de neutralité, tout en étant très idéologiques[40] ; ils conduisent également à traiter les individus de façon inégale. Pour Holliday, comme Haag et Lemieux, « l'objectif doit être de mettre de côté les descriptions établies, rechercher une image plus large et chercher le caché et l'inexprimé. » Cela ne signifie pas que seuls les discours produits par l'Occident devraient être examinés pour trouver des formes d'essentialisme et de culturalisme. L'Est et les Chinois produisent également de tels discours sur eux-mêmes et sur les autres. C'est ce que j'appelle l'occidentalisme […]. L'occidentalisme inversé signifie la construction de discours de l'Est à l'Ouest par le biais de discours créés par l'Occident à propos de lui-même. » (Dervin, 2015, pp. 39-40)

La seconde question concerne l'affirmation de Mao Luming « that *mianzi* and *lian*

[39] Démarche proche de celle d'Ingrid Piller, consistant à comprendre « l'interculturel comme étant un phénomène fondé sur des co-constructions instables, stratégiques et idéologiques des identités », qui « attache donc de l'importance au rejet de l'« empaillage » identitaire des Chinois – et des autres. » (Dervin, 2015, p. 18)

[40] De fait, Mao Luming met en avant dans son essai l'ancien concept d'«interpersonal harmony » (Mao L. M. R., 1994, p. 459) qui est depuis devenu le socle idéologique remis au goût du jour, utilisé comme slogan par les autorités chinoises, afin de garantir la paix sociale dans le pays !

constitue a quintessential aspect of mainland Chinese politeness. » (Mao L. M. R., 1994, p. 462). Le mot « quintessential » n'est pas trop fort lorsque l'on apprend plus loin que, selon l'auteur, « to be polite (that is, *youlimao*) in Chinese discourse is, in many respects, to know how to attend to each other's *mianzi* and *lian* and to enact speech acts appropriate to and worthy of such an image. […] Mainland Chinese speakers can be seen as being polite if they demonstrate with words their knowledge of *mianzi* and *lian*. […] To be polite without a proper understanding of *mianzi* and *lian* is almost analogous to trying to throw a party without guests. » (Mao L. M. R., 1994, p. 463) Nous avons déjà vu précédemment[41] que, notamment dans le monde des affaires, cette proposition n'est peut-être pas aussi évidente qu'il y paraît, et qu'elle est donc loin de pouvoir faire l'unanimité. Elle laisse par ailleurs supposer qu'en situation interculturelle, un novice en matière de « face » chinoise n'aurait aucune chance d'être considéré comme poli (au sens chinois) par ses interlocuteurs chinois.

Les exemples d'interactions mis en avant et analysés pour particulariser (pour ne pas dire « essentialiser ») la « face » chinoise laissent plutôt dubitatifs. D'une part, ils semblent nous livrer une codification extrêmement complexe des interactions[42] dont rien ne prouve qu'elle soit effectivement aujourd'hui la norme générale des relations en Chine[43], d'autre part cette codification, toute tournée vers l'harmonie collective soit-elle,

[41] Voir première partie, II. 4. b. (p. 29).

[42] Ces interactions verbales entre Chinois ont lieu lors d'une invitation pour un repas, et lors d'une proposition faite à un invité d'emporter des pâtes à la fin d'un repas.

[43] Deux anecdotes vécues avec une même étudiante chinoise donnent un contre-exemple aux dires de Mao Luling. Première situation : pendant les vacances, l'enseignant attablé rencontre par hasard l'une de ses étudiantes dans un restaurant (hors campus). Il l'invite à manger avec lui et celle-ci accepte immédiatement. Pendant le repas, l'enseignant mange avec un bras posé sur sa jambe, sous la table. L'étudiante le lui signale et lui dit sans hésiter que ça n'est pas poli en Chine. Deuxième situation : Le même enseignant attablé rencontre la même étudiante par hasard au restaurant universitaire. Il lui propose de nouveau de manger avec lui, ce qu'elle accepte. Comme l'étudiante attend qu'on lui serve son repas, l'enseignant lui propose pour patienter un morceau de sa pizza par politesse. L'étudiante accepte immédiatement au grand étonnement de l'enseignant qui pensait qu'elle déclinerait de manière polie la proposition ! Cette étudiante, qui semble bien maîtriser les codes de la politesse et y tenir au point de corriger ouvertement son enseignant, n'a pas une seule fois décliné les différentes propositions de son enseignant par politesse, comme le voudraient les préceptes auxquels tiennent des chercheurs

apparaît dans le fond guère moins « paranoïaque » et précautionneuse que la conception de Brown et Levinson[44]. Enfin, quand bien même elles peuvent en effet s'éloigner dans leurs causes des conceptions de Brown et Levinson, ces situations ne nous apparaissent pas radicalement différentes de ce que l'on peut régulièrement observer dans d'autres sociétés[45].

III. La « face » dans une situation d'enseignement interculturelle

Comme nous le signalions précédemment[46], la situation d'enseignement à laquelle nous nous intéressons met en présence un enseignant français et des apprenants chinois en Chine. Quand bien même les apprenants chinois ne peuvent être réduits à l'étiquette « chinois », et de même l'enseignant français ne peut être réduit à l'étiquette « français », nous nous trouvons tout de même dans une situation d'interculturalité au sens fort, dans la mesure où il s'agit pour les personnes en présence d'interagir et de communiquer dans certains buts très précis. Ce chapitre se propose d'évoquer quelques enjeux soulevés par cette situation - d'enseignement d'une part, d'interculturalité d'autre part - du point de vue de la théorie.

III. 1. La notion de contrat didactique

tels que Mao Luming.

[44] En effet, même si l'invité ne répond peut-être pas « non » parce qu'il se sentirait « agressé » dans son individualité par l'invitation mais seulement par politesse, le système d'interprétation et de réparties apparemment imposé aux interlocuteurs apparaît *in fine* tout aussi tortueux qu'un raisonnement paranoïaque.

[45] Même si cela n'est pas une « norme », n'avons-nous jamais connu une telle situation où, en France, nous avons répondu « non » à une invitation par simple politesse ou pour ne pas gêner, en espérant que notre interlocuteur insiste - et en sachant même qu'il le fera probablement - pour finalement lui répondre « d'accord » ?

[46] Voir première partie, I. 3. (p. 8).

L'enseignement et les objectifs qu'il vise sont encadrés par ce que l'on appelle le contrat didactique. Celui-ci est défini de la manière suivante par Guy Brousseau : « Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse, mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une série d'ordres. Ce contrat fonctionne comme un système d'obligations réciproques qui détermine ce que chaque partenaire, l'enseignant et l'enseigné, a la responsabilité de gérer, et dont il sera d'une manière ou d'une autre, responsable devant l'autre. » (Brousseau, 1986). En classe de FLE, ce contrat peut varier en fonction des cours enseignés.

Nous pouvons relier le contrat didactique au concept de *clair-obscur* de l'action enseignante (Cicurel & Rivière, 2008, p. 11) que nous réutiliserons plus tard, et marqué par les *motifs en-vue-de* et *parce-que* (Schütz, 2008, pp. 28-29). Ces derniers motifs expriment l'idée que l'enseignant en situation de classe n'agit pas de manière toujours normative en appliquant un prototype d'enseignement formaté en regardant devant lui et en occultant son expérience passée à la manière d'un palimpseste, mais qu'au contraire il agit dans le présent de l'action aussi bien en fonction de certains buts *clairs* à venir (*motif en-vue-de*) que de ses expériences passées *obscures* à tout autre que lui-même (*motif parce-que*). Le contrat didactique est censé permettre, au sein de la classe comme espace social d'interactions particulier, la réalisation du *motif en-vue-de* de l'enseignement[47]. Comme le dit Schütz à propos de la vie quotidienne, « même l'interaction la plus simple dans la vie courante présuppose toute une série de constructions courantes – dans ce cas constructions sur le comportement anticipé de l'Autre – toutes basées sur l'idéalisation que les motifs en-vue-de de l'acteur deviendront les parce-que de son partenaire et vice-versa. Nous appellerons cela *idéalisation* des *motifs réciproques*. » (Schütz, 2008, p. 30) Ainsi, le contrat didactique est-il idéalisé par l'enseignant, et défini dans une large mesure en termes implicites auprès des apprenants.

Nous reviendrons plus tard en détail sur le contenu du contrat didactique

[47] Ce *motif en-vue-de* regroupe des niveaux d'objectifs différents, qui vont du bon déroulement des cours à l'obtention des examens.

correspondant aux cours en relation avec notre étude[48]. La question est de savoir si, du côté des apprenants, le « mode de la communication interculturelle » proposé par Frame[49] est opérationnel au sein du contrat didactique. Nous aurons à étudier comment les apprenants « font avec » l'enseignant qu'ils ont et les règles contenues dans le contrat didactique qui les entoure, en ce qui concerne la « face ». Rappelons que la modalisation développée par Frame n'est pas une « condition objectivable » que l'on pourrait promulguer ouvertement, et que, de ce fait, nous nous trouvons toujours dans la situation d'*idéalisation* des *motifs réciproques* déjà signalée qui préside à l'existence du contrat didactique selon Brousseau.

III. 2. Le risque de survalorisation de la « face »

Notre présente recherche trouve, en partie, sa raison d'être dans la lecture de thèses ou de mémoires relatifs à l'enseignement du FLE en Chine qui évoquent la question de la « face ». Ces travaux de recherche, très rigoureux, riches et intéressants par certains aspects, nous semblent cependant plus vagues et évasifs lorsqu'il est question de la « face », ou alors leur point de vue, reconduisant des schémas culturels préconçus, nous paraît nécessiter d'être précisé, vérifié ou infirmé à partir de recherches plus précises et locales sur le terrain.

La thèse de Chen Yu-chun, intitulée « L'enseignement du français langue étrangère à Taiwan: analyse linguistique et praxéologique » (2003) contient un chapitre intitulé « la notion de face », mais qui, de manière assez symptomatique, débute par une explication du Père Léon Wieger datant de la fin du XIXème ou du début du XXème siècle. Ce chapitre contient de nombreuses précisions et nuances sur la notion de « face » chinoise, évoque également Goffman, mais propose aussi un ensemble d'« observations » liées à l'enseignement en contexte chinois[50] : « ne pas bien répondre à la question posée par un professeur, c'est faire une bêtise et perdre la face », « ceux-ci [les enseignants] se

[48] Voir deuxième partie, II. 3. (p. 47).

[49] Voir première partie, I. 3. (p. 8).

[50] Précisons que la thèse de Chen concerne, *a priori*, Taïwan, mais que ses remarques s'appliquent apparemment sans nuance à l'ensemble des sinophones.

sentent perdre la face s'ils n'ont pas bien répondu aux questions des élèves (s'il y en a) », « être d'accord avec autrui signifie garder la face de deux côtés », « dans une conversation française, ils [les sinophones] disent rarement « non » ou ne se sentent pas à l'aise, voire se sentent mal, quand ils doivent dire *non* ou quand on leur dit *non*. » (Chen, 2003, pp. 102-103)

Certaines de ces « observations » rappellent très fortement les propositions traditionnelles du « Liji » concernant les relations maître-disciple déjà évoquées précédemment[51]. Nous voyons aussi apparaître le « malaise des Chinois devant le « non » », que Piller qualifie de « national character stereotypes. » (Piller, 2011, p. 49)

Mais Chen elle-même, à propos du comportement des enseignants sinophones, admet que ses propres « observations » sont en fait très ancrées dans « le stéréotype traditionnel » lorsqu'elle affirme que « traditionnellement, les professeurs sont considérés comme des « saints » qui connaissent parfaitement les matières, car, selon le stéréotype traditionnel, ce sont ceux qui « transmettent les connaissances, donnent les matières et résolvent les doutes ». Ces « stéréotypes » renouvelés liés à la « face » aboutissent, *in fine*, à décrire et reproduire une étonnante situation de *statut quo*, au mieux ironique, au pire cynique, sur la pratique de l'enseignement en Chine : « celle [l'idée de la « face »] de la culture chinoise semble devenir un fardeau pour les élèves à tel point qu'ils écoutent, se taisent la plupart de temps, afin de ne pas faire rire les autres en disant des bêtises ; quant aux professeurs, ils s'efforcent (ou font semblant) d'être parfaits… » (Chen, 2003, p. 102)

Ce type d'« observations », qui ne repose dans cette thèse sur aucune étude détaillée[52], pose donc en réalité toutes sortes de questions : la « face » pour tous les

---

[51] Voir première partie, II. 2. (p. 17).

[52] Il ne s'agit pas pour nous de pointer du doigt ce travail de recherche en particulier, même si son influence est certaine. Ce genre de constat peut être fait à propos de nombreux autres travaux. Citons, au passage, le mémoire de fin de Master 2 professionnel « Les domaines de cohérence fonctionnelle dans un dispositif d'accueil pour jeunes publics en Français Langue Etrangère, mise en place d'une procédure de remédiation à l'Alliance Française de Shanghai » de Fabrice Fröhlig (2009 – 2010), qui cite le contenu de la thèse de Chen Yu-chun, et dans lequel l'auteur signale également un certain nombre d'« évidences » relatives au contexte d'enseignement chinois qui mériteraient d'être analysées plus en détail avant d'être exposées.

apprenants chinois est-elle aujourd'hui aussi essentielle qu'il est affirmé ? Si la réponse s'avérait positive, ne saurait-il exister une attitude d'exception vis-à-vis des enseignants étrangers qui proposent des pratiques d'enseignement différentes non seulement en terme pédagogique mais aussi éventuellement d'attitude personnelle[53] ? Nous souhaitons, dans la suite de notre travail et à travers notre étude, apporter des éléments de réponse à ces questions - au moins dans le périmètre restreint de notre terrain de recherche, redonner également du mouvement à un figement de la notion de « face », déjà amorcé précédemment à travers notre histoire des tribulations de la « face » en Occident comme en Chine.

[53] En particulier en présence d'apprenants qui se destinent à poursuivre leurs études en France.

DEUXIÈME PARTIE : MÉTHODOLOGIE

Il nous incombe maintenant de situer notre démarche. Nous allons préciser le point de vue et les méthodologies que nous adopterons dans la recherche, non seulement vis-à-vis de cette situation d'enseignement qui a trait à l'interculturel, mais aussi par rapport au dualisme équilibriste de notre position particulière d'enseignant-chercheur. Nous allons également déterminer aussi précisément que possible le contexte de notre étude en termes de lieu, de public, de contrat didactique et de durée. Ce contexte est particulièrement important car il définit les limites de notre travail qui n'a d'autre objectif immédiat que d'être – comme son nom l'indique - une étude de cas ; il circonscrira les résultats éventuellement trouvés et libre aux lecteurs d'y retrouver ou non un contexte d'enseignement qui leur paraît familier. Enfin, nous décrirons dans un troisième temps de quels types sont les documents de notre corpus, et nous expliciterons dans quelles catégories méthodologiques ils peuvent être situés. Nous défendrons nos choix et en ferons aussi apparaître leurs limites éventuelles.

I. La situation de l'enseignant-chercheur

Notre position d'enseignant-chercheur se penchant sur son propre univers professionnel pour l'observer, travaillant qui plus est à l'étranger, est très particulière. Elle nécessite qu'on en dessine les contours qui agiront dans l'ombre des méthodologies auxquelles nous ferons par ailleurs appel. C'est ce que nous allons faire dans ce chapitre, en envisageant tout d'abord ce que peut apporter à la démarche anthropologique notre situation singulière d'étranger, puis en nous frayant un chemin entre les difficultés -

prenant tantôt le visage pétrifiant de contradictions, tantôt celui d'apories - liées à la situation et aux choix du chercheur amené à étudier l'objet de son quotidien professionnel.

I. 1. La chance de l'étranger

Vivant dans un pays étranger, travaillant en Chine en situation d'interculturalité[54], notre quotidien (professionnel) est la source de nos interrogations et de l'intérêt pour la problématique qui nourri le présent mémoire. La question qui nous occupe ici prend son origine de manière évidente dans les circonstances où l'on se trouve à un certain moment de notre vie quotidienne et que Schütz appelle notre « situation biographique déterminée. » (Schütz, 2008, p. 80)

« A une culture étrangère, nous posons des questions nouvelles telles qu'elle-même ne se les posait pas. Nous cherchons en elle une réponse à ces questions qui sont les nôtres, et la culture étrangère nous répond, nous dévoilant ses aspects nouveaux, ses profondeurs nouvelles de sens. » (Bakhtine, 1984, pp. 348-349) Ce phénomène d'« enrichissement mutuel » et de composition intérieure avec sa culture et d'autres, que Mikhaïl Bakhtine nomme « exotopie », est selon lui, « dans le domaine de la culture […] le moteur le plus puissant de la compréhension. » (Bakhtine, 1984, pp. 348-349) Le penseur russe estime que, dans le domaine culturel, une certaine objectivité de l'observation est à ce prix-là ; que plutôt que de l'autochtone, elle peut venir de l'étranger clivé intérieurement par sa propre culture et celle au sein de laquelle il vit (ou a vécu) qui lui apparaît sans le voile de l'habitude, pour peu évidemment qu'il parvienne lui-même à se dénuder de son propre ethnocentrisme. Il est clair, selon nous, que Bakhtine met ici les mots adéquats sur

[54] « On emploierait le mot *interculturel* à partir du moment où l'on se préoccupe des obstacles à la communication entre les porteurs de ces cultures [en présence] : depuis le repérage et l'analyse de ces empêchements jusqu'aux tentatives pour les faire disparaître. Ainsi ce qualificatif s'appliquerait seulement à tout effort pour construire une *articulation entre* porteurs de cultures différentes – ce qui donnerait son plein sens au préfixe « inter- » - cet effort visant au minimum à prévenir les inconvénients de leur coexistence et au mieux à les faire bénéficier des avantages qui en sont attendus. » (Camilleri, 1993, p. 44) Cette proposition de définition de l'interculturalité par Carmel Camilleri convient tout à fait à notre situation d'enseignant-chercheur.

ce qui a motivé et irrigué le sujet de notre recherche ainsi que nos choix méthodologiques et le contenu de notre travail.

Notre étude sur la présence de la « face » dans le cadre de notre situation d'enseignement interculturel met au jour ce type de questionnement que n'importe quel enseignant dans un cadre identique au nôtre peut rencontrer. Ce processus d'« éloignement » et de « rapprochement » entre sa propre culture et d'autres est également théorisé par Tzvetan Todorov à la manière des pas d'une danse de l'ethnologue[55]. Le temps du mouvement de « rapprochement deux » signalé par Todorov, correspond, du moins l'espérons-nous, au moment où nous avons commencé à développer notre recherche.

I. 2. La perspective émique

[55] « Eloignement un : pour sentir l'attrait pour les autres sans lequel il n'est pas d'ethnologue heureux, il faut déjà éprouver un léger décalage entre sa propre société et soi-même ; voilà ce qui me pousse à partir ; mais cela ne signifie pas encore que je sois lucide à l'égard de ma société, car il me manque un élément essentiel : un point de comparaison extérieur. Rapprochement un : je me plonge dans une culture étrangère, avec le désir de la comprendre de l'intérieur, comme ses propres membres auxquels j'aspire à m'identifier. Mais sans jamais réussir (si je le faisais, j'aurais abandonné le projet ethnologique) : même vivant parmi les autres, ayant adopté leur langue et leur moeurs, je reste différent (je garde mon accent), car je ne puis effacer ce que j'ai été, je continue de penser aussi dans les catégories qui ont été les miennes. Eloignement deux : je reviens chez moi (ce retour peut-être seulement mental ou aussi physique), mais ce chez moi m'est encore moins proche qu'il ne l'était auparavant ; je peux maintenant jeter sur lui un regard d'étranger, comparable à celui que je tournais vers la société étrangère. […] Mes deux moitiés communiquent entre elles, elles cherchent un terrain d'entente, elles traduisent l'une pour l'autre jusqu'à ce qu'elles se comprennent. […] Vient alors la dernière phase, rapprochement deux : n'identifiant plus les catégories universelles de l'esprit ni avec mes propres catégories mentales, ni avec celles que j'observe chez les autres, mais ne perdant pas pour autant de vue l'horizon de l'universalité, je peux étudier la société étrangère – mais aussi bien ma propre société, puisque selon la belle formule de Hugues de St-Victor, le monde entier sera devenu pour moi comme une terre d'exil. » (Todorov, 1989, pp. 128-129)

Bien que, comme nous venons de le voir, la perspective singulière de l'étranger puisse avoir une grande valeur dans les recherches anthropologiques, nous avons également jugé pertinent de fonder une partie de notre travail autour de la perspective émique. « The emic approach views each culture as a unique entity that can only be examined by constructs developed from inside the culture. In other words, this approach focuses on identifying culture-specific aspects of concepts and behaviour which cannot be compared across all cultures. Emic knowledge and interpretations are those existing whithin a culture, which are shaped by local customs, values, meanings, and beliefs and are best described by a 'native' or an 'insider' of a culture. The cultural anthropologist's endeavour to understand a culture from 'the native's point of view' is the main foundation of the emic approach. » (Introducing Intercultural Communication, Liu S., Volcic Z. & Gallois C., p65) N'étant pas chinois nous-même, il nous paraît donc également important d'interroger, à travers un travail d'écriture, nos apprenants chinois sur leur perception de l'impact de la notion culturelle de « face » sur leurs études des langues étrangères.

De la concomitance de ces deux méthodologies apparemment fort contradictoires, nous espérons pourtant voir émerger des réponses à nos questions, et avoir un panorama relativement nuancé de notre terrain d'observation. D'ailleurs, notre utilisation des données issues de la démarche émique ne se fera pas sans certains ajustements de notre part qui traduiront tout de même une certaine méfiance à l'égard de ce type de démarche si elle se voit appliquée sans aucun « garde-fou » relativisant les interprétations des « natifs » sur leur propre culture.

I. 3. Les contorsions de l'enseignant-chercheur

L'essentiel, avant de se lancer dans nos observations de terrain et leur interprétation, a été de plonger autant que faire se pouvait dans la recherche des traits culturels et sociaux habituellement attribués aux uns et aux autres, par les uns et par les autres. Il s'est agi d'exposer les relations, les oppositions, les discontinuités qui apparaissent dans l'espace et le temps au sein des - et entre les - différents discours scientifiques qui donnent forme à ces caractéristiques[56].

[56] Tel est le but principal des deux premiers chapitres de la première partie.

Il en ressort, certes, un accroissement des connaissances objectivées sur les représentations culturelles et sociales essentielles à la recherche tout autant qu'à l'enrichissement personnel. Mais ces connaissances accumulées n'ont pas particulièrement pour l'enseignant vocation à devenir des facteurs dont il faille absolument tenir compte, de manière pragmatique, en contexte de classe. Par ailleurs, ces connaissances ne doivent pas non plus, pour le chercheur, figer les acteurs de la recherche (enseignants-apprenants) dans des positions culturelles et des modèles sociaux inamovibles, car, comme le dit très bien Abdallah-Pretceille : « rechercher le complexe derrière le simple, telle est la démarche peu importe, en réalité la nature du problème. Que celui-ci soit d'ordre scientifique, social ou pédagogique, on se situe bien dans une recherche de compréhension selon une démarche rationnelle. La complexité est au cœur du problème et une interprétation culturaliste spontanée et unidimensionnelle a quelque chose de choquant car elle réduit autrui à une figure simpliste voire fruste qui ne fait que réagir de façon primaire et automatique à un stimulus culturel. » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 83)

Sur la nécessité et l'efficacité pour l'enseignant de tenir compte des différences culturelles dans l'exercice de son enseignement, deux points de vue s'opposent habituellement, comme le rappelle Martine Abdallah-Pretceille. Avec E.T. Hall, « la question de l'adéquation et donc de l'adaptation des modèles pédagogiques [au particularisme culturel] se trouve posée. […] Par contre, N. Glatzer (1987) […] estime que la prise en compte des différences culturelles pour définir les méthodes ou le contenu d'enseignement n'améliore en rien les performances. » (Abdallah-Pretceille, 2003, p. 9).

Il faut lever un malentendu éventuel en signalant ici que la problématique de notre recherche ne se pose pas directement en termes de « performance » et de « réussite » pédagogiques. Notre travail n'a pas pour but de donner d'hypothétiques clés didactiques aux enseignants étrangers de langue étrangère pour qu'ils sachent définitivement comment manœuvrer en présence de la « face » en Chine et, de ce fait, améliorer les performances de leurs apprenants[57]. Il se borne plutôt à tenter d'observer le degré de présence d'une notion sociologique et culturelle particulière (la « face ») à l'intérieur de notre seul terrain mouvant d'observation. Bien sûr, ce terrain est également notre terrain

[57] Tant mieux, toutefois, si cela est incidemment le cas.

d'enseignement, il ne nous est donc par ailleurs pas totalement permis de revendiquer « le « désintérêt » ou le détachement de l'observateur » sociologue, qui « n'est pas impliqué dans les espoirs ni dans les craintes des acteurs, que ceux-ci se comprennent ou non, qu'ils parviennent ou non à leurs fins par l'emboîtement des motifs. » (Schütz, 2008, p. 34)

Le *motif parce-que* joue un rôle aussi bien dans le travail quotidien de l'enseignant que dans la part d'interprétations nécessaires du chercheur. Pourtant c'est le *motif en-vue-de* de l'enseignant-chercheur que nous souhaitons dans la recherche présente plus orienté vers les objectifs propres au chercheur (observer un terrain et en livrer une analyse interprétative) que vers ceux de l'enseignant (procurer des solutions didactiques concrètes découlant de cette observation et son analyse). Malgré notre « implication » évidente, nous pouvons donc quand même avancer, dans une certaine mesure, tenter de dépasser notre « situation biographique particulière » au premier degré, et nous comporter à la manière du chercheur en sciences sociales, qui bâti des constructions au second degré et « n'agit pas dans la situation, réellement intéressé par les conséquences de ses actions, les espérant ou les redoutant, mais la regarde avec la même tranquillité d'âme que le chercheur en sciences naturelles prenant connaissance du résultat dans son laboratoire. » (Schütz, 2008, p. 45). Le point de vue de la sociologie compréhensive de Schütz que nous souhaitons adopter dans notre travail permet de se frayer une voie entre la compréhension emphatique et l'empirisme logique[58], au-delà des limites de la compréhension purement subjective et de la connaissance purement objective.

Si l'enseignant-chercheur tente de modéliser scientifiquement le comportement de ses apprenants armé aussi bien de ses outils théoriques que des interprétations courantes des acteurs sociaux dans la vie quotidienne qu'il tente de dépasser, il lui revient également lorsque cela est nécessaire de modéliser au second degré, c'est-à-dire de manière réflexive, son propre comportement autant que possible et suivant les intérêts propres à la

[58] « Dans le premier cas, la présupposition de l'accessibilité de l'autre mène à la conclusion qu'il est possible […] d'atteindre directement la « signification subjective » que l'autre attribue à ses propres actions. Dans le deuxième cas, ce qui est donné à l'expérience est uniquement le corps de l'autre et ses transformations observables, et de là l'on conclut, soit que la subjectivité et l'intériorité de l'autre n'est postulable qu'à partir des manifestations de son corps, soit plus radicalement encore, […] que l'hypothèse de la subjectivité est inutile. » (Noschis & de Caprona, dans postface de Schütz, 2008, p. 263)

problématique du chercheur qui est en lui.

En revanche, tout ceci ne saurait occulter le fait problématique qu'un certain nombre de résultats du corpus obtenus auprès de nos apprenants risquent d'être influencés et contaminés par cette situation ambiguë qui est la nôtre, comme nous le constaterons dans le troisième chapitre de cette seconde partie[59]. Ce phénomène menace dans une certaine mesure l'objectivité de nos résultats, pourtant obtenus par des méthodes empiriques, plus encore que nos interprétations de ceux-ci. Ces interprétations répondent selon nous de façon légitime au « postulat d'interprétation subjective » weberien qui « doit être compris dans le sens que toutes les explications scientifiques du monde social *peuvent*, et dans certains cas, doivent, se référer à la signification subjective des actions des êtres humains à partir desquels la réalité sociale s'origine. » (Schütz, 2008, p. 83)

II. Le contexte de notre recherche

Décrivons à présent le contexte détaillé de notre recherche à partir des quatre unités principales qui le composent, à savoir : son lieu, le public qu'il concerne, le contrat didactique qui l'accompagne, et sa durée.

II. 1. Le lieu

Le terrain de notre enquête n'est autre que l'université de Shanghai où nous enseignons le FLE depuis septembre 2012. Il s'agit du département « business et économie » de l'Université Normale de Shanghai. Ce département accueille en son sein le département de français de cette même université, étant donné les partenariats qu'il entretient avec différentes universités et grandes écoles françaises. Il n'est pas inutile de préciser que l'Université Normale de Shanghai est un établissement de rang moyen dans

[59] Voir deuxième partie, III. (p. 48).

le système d'éducation supérieur chinois. Ceci signifie qu'elle recrute essentiellement des étudiants qui ont obtenu le Gaokao (le bac chinois) mais avec des résultats moyens - les meilleurs étudiants seuls étant reçus dans les universités les plus cotées du pays. Ce dispositif de sélection est une réalité, il commence en fait bien avant l'entrée à l'université, et fait selon nous avant tout partie de la description du lieu même s'il se répercute comme nous le verrons sur le profil des apprenants à qui nous enseignons le français.

II. 2. Le public

Le département de français de l'Université Normale de Shanghai est constitué de neuf enseignants chinois et deux enseignants français. Les collègues chinois n'ont pas été mobilisés pour le recueil de données, car notre étude concerne essentiellement les situations de classes de FLE enseignées par les enseignants français.

L'enseignant-chercheur est français, il conçoit l'intégralité de ses cours et des manuels qu'il utilise librement avec son collègue français et sans lien avec les collèges chinois. Il enseigne depuis sept ans en Chine (deux ans à Yangzhou, puis cinq ans à Shanghai) et suit actuellement un M2 FLE recherche à distance à L'Université Grenoble-Alpes. La qualité de son travail en tant qu'enseignant reste en suspens en l'absence d'étude évaluative de celle-ci. Nous estimons que les évaluations positives des étudiants à l'attention de l'administration de l'université ne suffisent pas à rendre compte de la valeur réelle de son travail d'enseignement.

Les apprenants concernés par notre recherche sont tous chinois. En revanche, conformément à la politique de répartition des étudiants sur le territoire chinois, ils proviennent (de plus en plus) de régions très différentes de la Chine (Shanghai, Anhui, Gansu, Zhejiang, Jiangsu, Jiangxi, Guizhou, Guangxi, Guangdong, etc.). Les classes sont composées majoritairement d'étudiantes, en particulier en spécialité français. Il n'y a qu'en informatique que les apprenants soient majoritairement de sexe masculin. Par commodité, nous avons choisi d'utiliser systématiquement les vocables « étudiant » et « apprenant » au masculin, mais notre étude ne fera pas, sauf exceptions, de distinction particulière en

fonction du sexe des élèves étudiés. Une analyse plus fine pourrait certainement être menée en différenciant les points de vue masculins et féminins. La quantité d'étudiants pour chaque promotion est variable en fonction des années (144 pour la promotion 2013, 130 pour la promo 2015, plus de 200 pour la promo 2016). ils apprennent tous le français, ils commencent pour la plupart à l'apprendre à l'université, et sont répartis dans des spécialités différentes : l'économie, l'informatique, la publicité et le français. ils ont la majorité de leurs cours de français, notamment de grammaire, de lecture ou d'écriture, avec leurs enseignants chinois.

Ils suivent principalement avec l'enseignant-chercheur des cours de communication orale (法语视听说, qu'on peut traduire littéralement par « regarder, écouter et parler ») en première et en seconde années de Licence. Ce cours dure deux heures quinze minutes chaque semaine et commence le second semestre de la première année jusqu'au deuxième semestre de la seconde année. Une séquence est généralement découpée en trois parties différentes : 1/ activités orales de « remue-méninges » afin de se remémorer le cours (lexique, grammaire, etc.) lié au thème qui sera abordé dans la séquence ; 2/ activités de compréhension orale pour travailler la compétence de compréhension, définir des modèles d'actes de langage associés au thème de la séquence, découvrir de nouveaux outils langagiers et socioculturels relatifs au thème de la séquence : 3/ activités d'expression orale pour travailler la compétence d'expression (et de compréhension), réutiliser ce qui a été formalisé dans les étapes précédentes. Les classes sont composées de 25 à 30 étudiants, l'enseignement se déroule dans des salles de classe avec tableau noir et pupitre pour l'enseignant face aux apprenants. D'autres cours, d'écriture (pour la spécialité français), de français sur objectif universitaire (pour les autres spécialités), sont dispensés, mais qui concernent moins directement notre étude, même si nous aurons aussi l'occasion d'utiliser certaines données recueillies dans ces autres classes. Enfin, signalons que dans chaque classe, un petit nombre d'étudiants se destinent à poursuivre leurs études en France à partir de la troisième année. Ceux qui restent en Chine doivent suivre des cours en français dans leur spécialité en troisième et quatrième années de Licence.

II. 3. Le contrat didactique

Le contrat didactique du cours de communication orale, qui transparaît dans l'intitulé du cours et dans les rappels que l'enseignant reformule chaque début de semestre, consiste, entre autres, pour l'enseignant à faire participer autant que possible ses apprenants en français à l'oral et pour les apprenants à « jouer le jeu », c'est-à-dire à apprendre leur cours avant de venir en classe, à pratiquer au maximum l'oral afin de s'entraîner, à noter éventuellement les conseils et corrections de l'enseignant pour progresser. Il est également essentiel que les apprenants signalent leurs difficultés à l'enseignant afin que celui-ci puisse faire convenablement son travail et leur venir en aide.

II. 4. La durée

Notre étude s'étale sur une période de trois années universitaires, entre septembre 2014 et juin 2017.

III. Notre corpus

Comme nous l'avons déjà dit, notre corpus de documents recueilli auprès de ce terrain est de nature assez hétéroclite ; c'est un choix qui peut paraître au premier abord déroutant mais que nous tenons pourtant à défendre tout particulièrement ici, car nous ne souhaitions pas enfermer notre recherche dans un seul type de méthodologie, alors que chacune de celles que nous avons utilisées pouvait nous apporter quelque chose de différent et nouveau[60]. L'essentiel est de garder l'objet de notre recherche en vue, que notre corpus vise toujours, par des méthodes certes différentes, à observer l'apparition ou non de l'une des notions de « face » que nous avons explicitées à travers notre contenu théorique. Présentons maintenant en détail la constitution de notre corpus, ainsi que les

[60] Notre choix peut également être jugé incomplet. Nous n'avons pas, par exemple, eu recours à la méthodologie des entretiens.

différentes méthodes utilisées pratiquement dans le but de sa constitution. Cette présentation exhaustive n'omettra pas de mettre en évidence les justifications et explications concernant l'ordre chronologique suivant lequel nous avons procédé, de même que certaines limites méthodologiques qu'il convient de signaler.

III. 1. Le questionnaire

Le point de départ de notre recherche a consisté à réaliser un questionnaire[61] auprès de l'ensemble des étudiants de la promotion 2013 en fin d'année universitaire 2014 – 2015, c'est-à-dire lors du dernier cours de communication orale de seconde année. Ce moment nous a paru le plus adapté car il s'agit de la fin de la période où l'enseignant et les étudiants doivent collaborer ensemble. D'une part, les étudiants ont accumulé une expérience d'enseignement qui nous semble suffisante pour avoir un certain recul sur leur comportement en cours, d'autre part, ils peuvent se montrer plus libres de donner leur point de vue étant donné qu'ils ne retravailleront pas avec leur enseignant. Pour renforcer ce dernier point, nous avons opté pour l'anonymat des réponses des sondés. Ce questionnaire n'était pas obligatoire mais tous les étudiants ont accepté d'y répondre. Afin de faciliter la compréhension et l'expression éventuelle des étudiants, ce questionnaire était intégralement rédigé en chinois et les sondés pouvaient répondre en chinois aux quelques questions ouvertes les autorisant à compléter et/ou préciser les choix imposés.

Notre intention était d'étudier les courants de perception majoritaires ou minoritaires de nos étudiants sur eux-mêmes et sur leurs enseignants étrangers de FLE. Il nous semblait que les différentes images qu'ils pourraient donner d'eux.elles-mêmes et de leur enseignant – ou de leur enseignant idéal - à travers ce questionnaire seraient rattachables à la « face », et ce quel que soit la notion de « face » que nous prenions. La technique du questionnaire, qui appartient aux méthodologies quantitatives[62] et permet de

[61] Voir annexe I (pp. 111-115).

[62] « Les *méthodologies quantitatives*, comme leur nom l'indique, font appel à des données chiffrées. Elles visent en général à donner une validité statistique aux résultats obtenus, spécialement lorsque l'on veut, par exemple, établir une relation de cause à effet. » (Millet, 2015, p. 4)

« compiler, de manière à les comparer, des réponses à des questions que l'on va poser à un nombre conséquent d'individus » (Millet, 2015, p. 5), nous a paru tout à fait adéquate. Les résultats sont, en même temps, globaux dans le contexte d'enseignement qui est le nôtre, et locaux dans le contexte général de la Chine. Nous insistons bien sur le fait qu'ils n'ont de valeur « statistique » que dans notre cadre restreint d'étude.

Nous avons volontairement mis de côté la notion de « face », qui ne figure nulle part dans le questionnaire. La raison de cette omission est double. Tout d'abord, nous avons préféré aborder certains aspects de l'enseignement et des comportements éventuellement associables à la « face » (une notion de « face » « vague », qui peut aussi bien faire appel à Goffman qu'à la culture chinoise) plutôt que de la nommer clairement, quitte à tenter d'affiner par la suite les résultats du questionnaire en augmentant notre corpus de nouveaux documents (autres sondages, entretiens, interactions de cours, etc.). Par ailleurs, nous souhaitions mesurer si la notion de « face » apparaîtrait telle quelle, sans stimulus de la part du sondeur, dans les espaces permettant de compléter soi-même les choix effectués dans la multiplicité des réponses imposées par le sondeur. Bien que les données issues d'un questionnaire puissent avant tout être utilisées de manière quantitative, il nous faudra donc également passer par l'analyse interprétative des résultats pour faire ressortir ce qui, dans ceux-ci, peut être indirectement rattaché aux notions de « face ». En revanche, nous ne pourrons abruptement déduire d'une absence éventuelle de réponses contenant explicitement la « face » comme argument dans les questions à réponses libres, l'absence totale d'influence de cette dernière sur le comportement des apprenants. Tout au plus pourrons-nous émettre quelques hypothèses prudentes. En effet, la capacité d'objectivation consciente et intégrale de l'individu vis-à-vis de ses propres pratiques sociales et culturelles quotidiennes ne nous apparaît nullement comme une évidence.

Nous sommes bien conscients qu'il y a, malgré cela, des limites à notre démarche qu'il faut dès maintenant expliciter. Le questionnaire est tout d'abord considéré comme appartenant aux méthodologies directes[63] mais ayant une dimension très directive. En effet, son contenu, tout pensé qu'il soit en amont, reste justement totalement élaboré par

[63] « Les *méthodologies directes*, comme leur nom l'indique, consistent à entrer directement en contact avec les sujets, que ce soient des individus ou des groupes. » (Millet, 2015, p. 3)

nos soins, et les données recueillies sont fatalement provoquées[64] – même si, comme dans notre cas, nous proposons certaines questions ouvertes pour compléter celles qui sont fermées, et nous évitons de faire de notre notion centrale un stimulus.

III. 2. Les productions des apprenants

La totalité des productions des apprenants a été recueillie en aval du questionnaire. Après avoir étudié les résultats de ce dernier, nous ne souhaitions pas en rester là et voulions au contraire pousser plus loin, et suivant d'autres angles d'approche, l'analyse.

III. 2. a. Les productions imposées

Nous rangeons dans les productions imposées, toutes les données recueillies dans le contexte de la classe de FLE, dans le cadre donc du contrat didactique. Cela comprend, d'une part, un petit ensemble d'interactions orales qui nous semble pertinent pour le sujet que nous traitons et recueilli sporadiquement sous la forme de notes sur la période de notre étude, d'autre part, un ensemble de compositions écrites résultant d'une activité proposée aux apprenantes de la classe de la promotion 2014[65] de spécialité français au second semestre de l'année universitaire 2016 – 2017[66]. Cette composition s'inscrivait dans le cadre d'un cours sur la rédaction d'une dissertation. Pour des raisons pratiques, il n'était pas envisageable de mener ce type d'expérience avec d'autres étudiants que ceux de la promotion de spécialité français[67].

---

[64] « Les données provoquées, pour lesquelles le chercheur n'observe pas quelque chose qui existe directement dans le réel indépendamment de sa recherche, mais observe des données qu'il provoque lui-même. » (Millet, 2015, p. 4)

[65] Ces étudiantes, qui étaient alors en première année, n'ont donc pas répondu au questionnaire évoqué précédemment (Voir deuxième partie, III. 1. (p. 49)).

[66] Voir annexe VII (p. 127).

[67] En particulier, il s'agit de la seule promotion avec laquelle nous ayons des cours d'expression

De manière diamétralement opposée au questionnaire, le sujet de la dissertation interrogeait de manière frontale le rôle de la « face » chinoise dans l'enseignement des langues.

Notre but, en imposant ce travail d'écriture-là à ces apprenantes, était de contrebalancer les résultats aussi bien quantitatifs qu'interprétatifs de notre questionnaire avec des données qui proviennent des individus étudiés eux-mêmes quand ils sont amenés à s'exprimer sur la notion analysée lorsqu'elle leur est explicitement formulée. Ce dernier type d'analyse embrasse selon nous la perspective dite « émique » en anthropologie, et ne doit pas être négligé lorsqu'il est question de culture.

Pour autant, il s'agit toujours d'une technique de recueil de données provenant d'une méthodologie directe à dimension directive. Une étude fine par items[68] pourrait être menée à partir du contenu de ces dissertations. Elle nous semble pourtant moins pertinente et nécessaire dans notre cadre de recherche que celle, plus générale, par thèmes. Les apprenantes ne s'exprimant pas dans leur langue première, et qui plus est à l'écrit[69], les items langagiers en français dont nous mesurerions les occurrences ne seraient probablement pas systématiquement formulés de manière naturelle par les apprenantes mais passeraient à travers le filtre d'une traduction et du dictionnaire[70]. Comme les résultats ne concerneront qu'une petite partie seulement des apprenants de notre groupe d'étude (16 étudiantes !), que nous présenterons une analyse discursive chiffrée des différents thèmes véhiculés dans les dissertations des étudiantes, nous

écrite et dont le niveau de français nous semble globalement suffisant pour pouvoir s'exprimer de façon compréhensible et profonde sur ce type de sujet.

[68] L'étude *itématique* consiste à repérer des mots ou des concepts associés régulièrement à l'objet de représentation à l'intérieur du discours analysé. Il permet ensuite de dégager le cœur de la représentation sociale chez les individus étudiés.

[69] L'écrit, contrairement à l'oral, donne la possibilité temporelle d'aménager consciemment la formulation de ses propos.

[70] Par exemple, faut-il vraiment prendre en considération dans notre analyse le fait que certains apprenants aient utilisé le vocable « faute » plutôt qu'« erreur » dans leur texte, ou ne faut-il y voir qu'un banal choix dans le dictionnaire franco-chinois ou leur bagage lexical de français qui ne se soucie pas de la différence sémantique entre les deux ? Nous penchons plutôt pour la seconde explication.

parlerons dans un premier temps de résultats quantifiant le qualitatif plutôt qu'à proprement dit quantitatifs. Mais nous présenterons également, dans un second temps, une analyse plus interprétative de ces résultats.

Il ne faudra pas négliger le fait que, comme l'écriture des dissertations est proposée par l'enseignant français et à destination de ce dernier, les apprenantes peuvent être attachées à survaloriser le rôle culturel de la « face » afin de l'expliciter à l'enseignant qui ne possède pas la même culture, ou bien encore dans un réflexe défensif à caractère « nationaliste », pour faire valoir un trait culturel local qu'il convient de revendiquer face à l'enseignant étranger. La première attitude peut découler d'une intention de bien faire, voire même de répondre convenablement à ce que l'on suppose qu'attend l'enseignant-chercheur. La seconde attitude n'est pas à sous-estimer non plus, en particulier dans un pays comme la Chine dont, nous l'avons déjà dit, l'une des orientations idéologiques officielles actuelles inculquée à chaque citoyen (et en particulier aux étudiants !) est de défendre les cultures et les traditions nationales devant la menace de la mondialisation.

III. 2. b. Les productions libres

Les productions libres sont, au contraire, des productions réalisées par les apprenants à l'extérieur du cadre scolaire, et qui ne sont pas pilotées par l'enseignant. Ces productions seront des productions écrites[71] conçues par les apprenants sur leur enseignant et diffusées massivement via leurs réseaux sociaux en ligne (QQZone ou Wechat, sorte d'équivalent chinois de Facebook).

Contrairement aux méthodes citées précédemment, l'utilisation de ces productions ressort d'une méthodologie indirecte[72] et qualitative[73]. Ceci nous permettra de diversifier

[71] Si nécessaire, les textes en chinois seront traduits en français par une ancienne étudiante qui a accepté de nous aider à réaliser cette tâche.

[72] « Les *méthodologies indirectes* consistent à accéder à des productions des sujets, mais sans entrer en contact avec eux. » (Millet, 2015, p. 3)

[73] « Les méthodologies qualitatives visent à une compréhension en profondeur des phénomènes sans se préoccuper des aspects chiffrés et des validations statistiques. » (Millet, 2015, p. 4)

les méthodologies. Le corpus est, dans ce cas, formé de données authentiques[74]. Elles ont donc une valeur différente des données recueillies dans les cadres évoqués précédemment car elles ne sont nullement soumises, dans leur processus de production, au bon vouloir de l'enseignant-chercheur. Elles peuvent donc être appréhendées par ce dernier sans le risque qu'il en ait possiblement biaisé le contenu.

Les productions discursives et imagières des apprenants sur leur enseignant diffusées sur les réseaux sociaux nous paraissent essentielles à analyser en complément des résultats de notre questionnaires. Elles font, selon nous, partie de ce que le philosophe Michel de Certeau aurait sûrement appelé des « tactiques » des apprenants faisant face aux « stratégies » d'enseignement dans l'espace de la classe[75], s'il avait vécu suffisamment longtemps pour connaître notre nouvelle ère numérique. De Certeau préconisait l'étude de ces tactiques, « mouvements autres » dont « les statistiques ne connaissent presque rien. » Car, pour le philosophe, « les statistiques se contentent de classer, calculer et mettre en tableaux […], et elles le font avec des catégories et selon des taxinomies conformes à celles de la production industrielle ou administrative. » (de Certeau, 1990, pp. 57-58) Nous essayerons donc de voir ce qui se libère en rusant, quant à notre sujet, dans ce genre moderne de contenus discursifs et picturaux des apprenants.

---

[74] « Le recueil de données authentiques consiste pour un chercheur à se rendre sur un terrain lui pré-existant et à y recueillir des données (langagières, comportementales, interactionnelles, etc.) telles qu'elles se présentent sur le terrain dans lequel le chercheur n'est pas censé intervenir. » (Millet, 2015, p. 4)

[75] « J'appelle « stratégie » le calcul des rapports de forces qui devient possible à partir du moment où un sujet de vouloir et de pouvoir est isolable d'un « environnement ». Elle postule un lieu susceptible d'être circonscrit comme un *propre* et donc de servir de base à une gestion de ses relations avec une extériorité distincte. La rationalité politique, économique ou scientifique s'est construite sur ce modèle stratégique. J'appelle au contraire « tactique » un calcul qui ne peut pas compter sur un propre, ni donc sur une frontière qui distingue l'autre comme une totalité visible. La tactique n'a pour lieu que celui de l'autre. Elle s'y insinue, fragmentairement, sans le saisir en son entier, sans pouvoir le tenir à distance. Elle ne dispose pas de base où capitaliser ses avantages, préparer ses expansions et assurer une indépendance par rapport aux circonstances. Le « propre » est une victoire du lieu sur le temps. Au contraire, du fait de son non-lieu, la tactique dépend du temps, vigilante à y « saisir au vol » des possibilités de profit. » (de Certeau, 1990, p. XLVI)

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DU CORPUS ET RÉSULTATS DE L'ÉTUDE

Nous allons, à présent, exposer notre étude des différentes données qui constituent notre corpus et qui proviennent des méthodologies décrites précédemment. Dans une première partie, nous nous pencherons sur les résultats apportés par le questionnaire, en agrémentant notre analyse de l'étude de productions libres des apprenants. Les résultats seront présentés regroupés dans des catégories figurant les types d'interactions qui subviennent en situation de classe, la perception que les apprenants ont de leurs enseignants (aussi bien étrangers que chinois) et d'eux-mêmes. Dans une seconde partie, nous concentrerons notre analyse sur le contenu des dissertations des apprenantes dont nous avons déjà fait la présentation précédemment avant de confronter celle-ci aux résultats obtenus dans la première partie dans notre conclusion finale. Mais, voici tout d'abord, en guise d'introduction à cette troisième partie, une analyse interactionnelle qui illustre, non seulement, la problématique qui va nous occuper par la suite, mais aussi, la position de recherche qui sera la nôtre.

I. Une situation d'enseignement typique

Une situation ordinaire d'enseignement : l'enseignant de FLE pose une question à l'intention d'un étudiant en contexte de classe. Voici, ci-dessous, la transcription de l'échange qui en découle accompagnée de notes paralinguistiques.

Tours de parole	Locuteur	Actes de parole	Comportement des locuteurs
1	Enseignant	Quelle est ton équipe de foot préférée ?	Pas de réponse, l'étudiant 1 semble ne pas comprendre la question. Son voisin lui chuchote alors discrètement la traduction de la question en chinois. Du coup, l'enseignant qui a entendu que le voisin avait traduit sa question, change de question :
2	Enseignant	C'est une équipe chinoise ?	
3	Étudiant 1	Non	L'étudiant 1 chuchote « Manchester United », mais à l'intention de l'étudiant 2 [son voisin] et non de l'enseignant qui continue comme s'il n'avait rien entendu, pour éventuellement lui faire dire le mot « anglaise » :
4	Enseignant	C'est une équipe française ?	
5	Étudiant 1	Non	
6	Enseignant	C'est une équipe espagnole ?	
7	Étudiant 1	OUI !	En semblant vouloir mettre un terme à l'échange. Mouvement d'humeur de l'étudiant 2, qui voit que son camarade ne dit pas la vérité, et qui prend l'initiative de répondre à sa place :
8	Étudiant 2	NON ! Anglaise !	

Ce type d'échange entre un enseignant de FLE et l'un de ses apprenants est habituel au sein des groupes classes où nous enseignons actuellement en Chine. Si nous avons choisi de débuter notre partie consacrée à la théorie par une telle interaction

problématique, c'est parce qu'elle nous apparaît paradigmatique de l'indécision qui préside à son interprétation en regard des outils théoriques mobilisés précédemment. Une interprétation lapidaire, qui *plaquerait* sur le comportement de l'apprenant le paramètre culturel de la « face » serait, nous semble-t-il, au moins en partie erronée.

Pourtant, le « oui » final de l'apprenant (tour de parole 7), qui ne donne pas une réponse exacte à l'enseignant, pourrait être perçu comme une réponse visant à faire plaisir à ce dernier, c'est-à-dire à « donner de la face » à l'enseignant apparemment plusieurs fois dans l'erreur lorsqu'il énumère de fausses nationalités. Ou alors, ce même « oui » pourrait être une réponse visant à mettre fin à un échange gênant fait d'incompréhensions et au cours duquel l'apprenant se retrouve au centre de l'attention, c'est-à-dire à devoir « protéger sa face ».

Mais, à étudier le comportement de l'étudiant sur la globalité de l'échange, il apparaît bien difficile d'affirmer que l'une des propositions précédentes soit plus valable qu'une simple lassitude de sa part à jouer le jeu du question-réponse avec l'enseignant, réalisant qu'il ne sait pas dire le mot « anglaise » qui y mettrait un terme positivement. En effet, les deux « non » (tours de parole 3 et 5) qui précèdent le « oui » final signalent, d'une part, que l'apprenant n'a fort heureusement aucun scrupule à contredire l'enseignant si ce qu'il propose n'est pas correct, d'autre part, qu'il accepte, dans un premier temps au moins, d'être dans une situation d'incompréhension avec l'enseignant avec le reste de la classe comme public.

Le comportement du voisin plus à l'aise en français est également intéressant. Après avoir soutenu son camarade, il n'hésite pas, par la suite, à le contredire devant le groupe classe (tour de parole 8), faisant fi du comportement habituel que l'on associe habituellement aux règles de politesse de la « face ». Et ceci, pour une raison dans le fond somme toute très accessoire pour l'enseignant que je suis (donner l'information correcte sur le club de foot préféré du camarade), même si totalement valable du point de vue d'un étudiant qui souhaite participer activement au cours à l'oral. Son premier comportement, lorsqu'il souffle à son voisin la traduction en chinois de la question en français que ce dernier n'a pas comprise, consiste à venir en aide à son camarade pour lui permettre de discrètement sauver sa « face ». Il pourrait clairement entrer dans ce que Mao Luming[76],

[76] Voir première partie, II. 4. c. (p. 30).

par exemple, considère comme les actes à portée collective typiquement associables à la notion traditionnelle chinoise de « face ». Mais son comportement ultérieur, qui consiste à remettre en question la réponse fautive de son camarade et à répondre à sa place devant toute la classe, peut, lui, tout au contraire, être pleinement interprété comme un acte qui, non seulement menace la « face » de son camarade vis-à-vis des autres étudiants et de l'enseignant, mais vise aussi à faire prévaloir de manière individuelle sa propre « face » au dépend de celle des autres. En d'autres termes, nous ne sommes plus du tout ici face à un comportement où prévaut la notion chinoise de « face » marquée par le collectivisme et représentant la quintessence de la politesse chinoise.

Nous voyons bien que cet exemple discursif constitue tout autant de motifs d'y voir la prégnance de la « face » (mais laquelle ?) que d'y voir éventuellement également autre chose. Notre recherche - aidés des méthodologies que nous avons exposées précédemment - va justement consister, non à trancher entre les différentes possibilités, mais à saisir comment le chercheur, l'enseignant et les apprenants se comportent et perçoivent ces situations ambivalentes.

II. Résultats à l'aide d'un questionnaire sans que la notion de « face » ne soit utilisée comme stimulus

L'analyse interprétative des réponses des apprenants au questionnaire que nous leur avons proposé peut être regroupée en six thèmes principaux :

- Les interrogations des apprenants à l'intention de l'enseignant.
- Les réponses des apprenants aux interrogations de l'enseignant.
- Les interactions entre étudiants en cours.
- La perception et l'image de l'enseignant étranger par les apprenants.
- Les différences de comportements des apprenants par rapport aux enseignants français et chinois.

- La place de la culture dans l'image que les apprenants renvoient d'eux-mêmes.

Ceci va nous permettre de dégager plusieurs conclusions provisoires relatives à la perception que ces apprenants ont de leurs comportements en classe de FLE avec leur enseignant étranger et à la notion de « face ». Pour accompagner ces analyses, nous ferons également largement appel aux cyber-productions des apprenants dans la partie concernant l'image qu'ils renvoient de leur enseignant étranger.

II. 1. Les interrogations des apprenants à l'intention de l'enseignant

L'étude du ressenti des apprenants vis-à-vis de leur pratique des interrogations à l'intention de l'enseignant nous paraît primordiale. Tout enseignant a besoin de connaître quels sont les problèmes de ses apprenants afin de pouvoir leur venir en aide et les faire progresser. Les questionnements des apprenants sont l'une des choses qui peuvent leur permettre de saisir et de débloquer leurs difficultés dans l'apprentissage. Une situation d'enseignement dans laquelle les apprenants ne posent pas de questions court toujours le risque de s'enfermer dans un cercle vicieux frustrant et stagnant où les apprenants attendent de l'aide de l'enseignant pour résoudre leurs problèmes, mais, n'osant pas les signaler, l'enseignant se trouve en partie dans l'impossibilité de les faire progresser et donc d'acquérir les compétences qui leur permettraient une meilleure confiance pour oser s'exprimer à l'oral.

Les trois quarts (110/144)[77] des étudiants interrogés affirment ne jamais ou rarement poser des questions à leur enseignant français de FLE[78]. Même si ceci nous semble tendre à changer petit à petit entre notre première promotion de 2012 et celle de

[77] Nous donnerons dans la suite, comme ici, des proportions approchées des résultats obtenus accompagnées des résultats exacts entre parenthèses, au format suivant : (nombre de réponses à ce choix/nombre total de réponses). Il sera également possible aux lecteurs de consulter ces résultats sur des diagrammes circulaires qui figurent en annexe.

[78] Voir annexe II (p. 116).

2016[79], nous pouvons dire que ce résultat est conforme au constat que dresserait de son côté l'enseignant. L'hésitation à poser des questions à leur enseignant est, selon les étudiants, en grande partie due à leur niveau de compétence dans la langue étudiée. En effet, la moitié (83/164) des réponses des étudiants signalent qu'une impossibilité langagière les retient de poser des questions en français à l'enseignant[80] ; ils ne savent pas comment poser leurs questions dans la langue cible.

Nous associons en priorité ce phénomène signalé par les apprenants à un défaut de maîtrise de la langue, et à un blocage linguistique, absolument légitimes et explicables. Il nous apparaît effectivement fort difficile pour un apprenant de formaliser ses questions théoriques relatives à la langue dans cette langue même qu'il est en train d'apprendre, et dont il a surtout appris le fonctionnement principalement à travers la terminologie de sa langue maternelle durant les cours des enseignants chinois. Le déblocage éventuel de ce type de situation[81], engendré par les capacités langagières accumulées des apprenants, ne peut intervenir qu'après un certain temps d'apprentissage de la langue qui peut être très variable.

Toutefois, apparaissent devant nous des difficultés relatives à notre sujet de recherche que nous ne pouvons pas esquiver. Nous avons affirmé que, parmi les facteurs de parasitage de ce type d'interactions orales interrogatives des apprenants à l'enseignant français, il y a le niveau de maîtrise de la langue cible par les étudiants. Et ceci, avant

[79] En effet, nous constatons pour notre part que de plus en plus d'étudiants n'hésitent pas à s'affirmer en posant des questions à l'enseignant, aussi bien après le cours que pendant le temps de la classe.

[80] Voir annexe II (p. 116).

[81] Ce déblocage n'a rien d'une évidence, dans la mesure où l'enseignant n'a aucunement pour mission de dispenser des cours de linguistique en français et n'a pas le temps de le faire dans son programme. Il doit, en revanche, s'habituer et s'adapter à la situation, trouver d'autres techniques qui lui permettent de dépister les difficultés des apprenants. Sans nous étendre, car là n'est pas vraiment le sujet de notre recherche, signalons quand même que l'expérience est en particulier une bonne école pour l'enseignant qui peut lentement au cours du temps dresser un inventaire de problèmes fréquemment rencontrés chez les apprenants et adapter son enseignement en fonction de celui-ci. Ce processus est relatif au *motif parce-que* du concept de *clair-obscur* de l'action enseignante développé par Cicurel et Rivière et déjà évoqué précédemment (Voir première partie, III. 1. (p. 35)).

même, la crainte d'atteinte à la « face » de l'apprenant ou de l'enseignant. Cette analyse du résultat de l'enquête est trop sommaire.

Tout d'abord, même si l'on reste dans l'immédiat sur l'étude du résultat dont nous parlions précédemment, la situation n'est pas aussi simple qu'il y paraît. Nous avons parlé de « maîtrise de la langue », mais en fait, n'est-il pas au moins autant question du niveau de langue réel de l'apprenant que du niveau de langue que celui-ci estime avoir ? Entre ne pas être capable, et penser ne pas être capable, il n'y a parfois qu'un pas. La motivation et l'estime de soi jouent un rôle psychologique essentiel dans ce processus. Et cette estime, intrinsèquement chevillée à la « face » goffmanienne, n'est pas un facteur déconnecté de l'enseignant, elle dépend en partie de l'attitude de ce dernier à l'égard de ses étudiants[82], lui permettant bien sûr d'apprendre certaines compétences nécessaires[83], mais aussi de lui donner la confiance et lui apporter une part de motivation.

Par ailleurs, nous constatons que la peur de poser une question inappropriée, la honte de montrer au professeur ou aux autres élèves que l'on ne comprend pas ou qu'on ne sait pas quelque chose, ainsi que la peur pour le professeur qu'il ne sache pas répondre à une question (dans une moindre mesure), occupent presque toute la seconde moitié (71/164) des raisons qui retiennent les apprenants de poser des questions à leur enseignant[84]. Accompagnent donc la « barrière de la langue », différentes angoisses et craintes signalées de manière explicite qui peuvent être associées assez directement à la notion de « face ».

La peur de poser des questions inappropriées repose, selon nous, sur une confiance en soi fragile de l'apprenant qui se pose très clairement en perturbatrice du contrat didactique passé entre l'enseignant et les apprenants. Cette crainte occasionnelle peut signaler un manque d'assurance d'un certain nombre d'apprenants dans leurs questionnements. Ces derniers sont pourtant jugés toujours légitimes et formateurs par

---

[82] Etudiants qui, en tant que personnes, ne sont autres que des « objets rituels délicats. » (Voir première partie, I. 1. (p. 6))

[83] Sans parler de compétences de linguistique approfondies, il peut être approprié de fixer dès le début de l'enseignement un certain nombre d'actes de langage permettant aux apprenants de signaler leurs blocages et difficultés en français. C'est, du moins, ce que nous faisons.

[84] Voir annexe II (p. 116).

l'enseignant comme il le signale aux étudiants régulièrement tout en les encourageant lorsqu'ils posent des questions. Mais nous sommes ici dans l'une des situations typiques (quoique singulières !) où apparaît toute la fragilité de l'*idéalisation* des *motifs réciproques* sur laquelle repose le contrat didactique[85]. En d'autres termes, le « vouloir » et le *motif en-vue-de* de l'enseignant ne peuvent coïncider naturellement avec ceux d'un certain nombre d'apprenants.

L'appréhension à l'égard des questions inappropriées nous paraît trop proche des préceptes traditionnels chinois de l'enseignement évoqués précédemment[86] pour ne pas être mentionnée ici comme source d'explication possible. Selon ces préceptes, nous l'avons déjà vu, questionner « mal » le « maître » est le propre du « disciple » qui étudie « mal ». D'un point de vue culturel chinois traditionnel, dans la relation de pouvoir qui s'établit entre « maître » et « disciple », questionner « mal » revient donc à perdre la « face » vis-à-vis de l'enseignant. La peur pour l'enseignant qu'il ne sache pas répondre à une question – peur qui est, rappelons-le, très marginale d'après notre enquête - nous semble également ressortir de ce type d'aspect culturel. Dans ce cas-là, il s'agit de protéger la « face » du « maître » supposé, tel une cloche, répondre convenablement à toutes les questions de ses « disciples » pour être un « bon maître ».

La honte de montrer au professeur ou aux autres élèves que l'on ne comprend pas ou qu'on ne sait pas quelque chose en posant une question à l'enseignant paraît plus difficilement pouvoir être perçue comme une conséquence de la « face » en tant que caractéristique culturelle chinoise. En effet, comme nous l'avons vu, dans la tradition, questionner le « maître » n'est pas du tout en soi un aveu de faiblesse. C'est pourquoi cette honte nous semble plus directement imputable à la notion d'« embarras » universalisée par Goffman. Au sein du groupe classe, prendre l'initiative d'interrompre le cours pour poser une question revient à se retrouver soudainement positionné au centre de l'attention, et de l'enseignant, et des autres apprenants, tout en étant dans une situation d'incompréhension. Pour certains étudiants, avant même le risque d'une réponse de l'enseignant qui pourrait discréditer l'apprenant aux yeux des autres, le fait même de poser une question est une (re)mise en cause anxiogène de l'image de soi auprès du reste de l'auditoire. C'est le signe de ce que Goffman reconnaît, dans d'autres situations, comme

[85] Voir première partie, III. 1. (p. 35).

[86] Voir première partie, II. 2. (pp. 17-18).

étant l'insertion de l'embarras dans la « charpente d'obligations » propre au « système social » (Goffman, 1974, p. 97). Ici, le contrat didactique est le micro-« système social » de la classe de FLE. Il nécessite que les apprenants posent des questions lorsqu'ils ont des difficultés, et ceci constitue l'une des « poutres » essentielles de sa « charpente ». Quand la question face au groupe est vécue par l'apprenant comme une situation qui met mal à l'aise, il se protège et garde son interrogation en rétention, tel l'individu en société qui se « déroute quelque peu afin de rencontrer des situations qui ne soient pas embarrassantes, et de contourner celles qui le seraient. » (Goffman, 1974, p. 93)

Une autre tactique pour contourner ce problème consiste à attendre d'être seul avec l'enseignant pour lui poser ses questions. Cette tactique n'est pas vraiment un « évitement », puisque l'étudiant ose quand même se confronter à l'échange oral, même si c'est en privé avec l'enseignant. Mais, faut-il encore, pour y avoir recours, passer outre la peur de poser des questions inappropriées à l'enseignant que nous évoquions précédemment. Notre enquête nous révèle qu'un peu plus de la moitié (47/89) des étudiants interrogés qui posent rarement ou pas des questions s'arrangent pour les poser seuls à seuls avec l'enseignant, les autres les posant en classe ou quand ils en ressentent la nécessité, ne cherchant pas à éviter les situations les plus « périlleuses » en terme de « face »[87].

Parmi les arguments complémentaires à ceux que nous avions proposés aux étudiants qui ne posent jamais ou rarement des questions, nous trouvons de très rares apports tels que la crainte de ne pas comprendre la réponse de l'enseignant qui rejoint le thème de la maîtrise de la langue, mais aussi d'autres tactiques d'évitement des questions à l'enseignant comme la possibilité de trouver ses réponses dans un livre ou la possibilité de demander à ses camarades.

II. 2. Les réponses des apprenants aux interrogations de l'enseignant

[87] Voir annexe II (p. 119).

Un peu moins de deux tiers (84/144) des apprenants considèrent qu'ils répondent parfois (une petite moitié (66/144)) ou souvent aux questions ouvertes posées par l'enseignant pendant le cours[88]. Ce résultat nous informe que la perception des apprenants de leur participation en cours dans les interactions avec l'enseignant est bonne. Selon eux, ils ne sont pas dans une situation où ils « se taisent la plupart de temps ». Les hésitations à répondre aux questions de l'enseignant se répartissent suivant trois facteurs principaux. Pour un petit tiers ils ne répondent évidemment pas lorsqu'ils ne connaissent pas la réponse ; pour un tiers environ, ils ne répondent pas lorsqu'ils ne comprennent pas la question ; pour un petit tiers des réponses (33/109) ils ont envie de répondre mais ils craignent de faire une erreur[89]. Quasiment aucun autre facteur complémentaire n'a été proposé en ajout de ceux donnés par les enquêteurs.

Nous observons que nous retrouvons ici à peu près à égalité les deux choses déjà évoquées précédemment. A savoir, d'une part, la « barrière de la langue » (incompréhension de la question), et d'autre part, l'angoisse de l'erreur. Là encore, il nous semble que le *motif parce-que* de l'enseignement, acquis avec l'expérience, est primordial pour accentuer les chances de participation des étudiants dans ce type d'interactions. Par exemple, nous avons constaté avec le temps, que les apprenants ont souvent des attitudes physiques différentes lorsqu'ils savent ou ignorent la réponse à une question que pose l'enseignant[90]. Cette différence quasi-imperceptible met en jeu leur « face » physique, à savoir la position de leur visage et de leur regard vis-à-vis de l'enseignant. A la manière du tournesol qui tourne sa fleur vers le soleil pour profiter de sa lumière, les apprenants qui détiennent une réponse qu'ils souhaitent partager avec l'enseignant et le groupe classe lèvent alors légèrement la tête et recherchent le regard de l'enseignant, sans aucun autre signe corporel ou sonore que celui-ci[91]. Il est donc parfois plus efficace de rechercher cette attitude dans le groupe pour y diriger son interrogation, plutôt que

---

[88] Voir annexe II (p. 117).

[89] Voir annexe II (p. 117).

[90] Notamment lorsqu'il s'agit de corriger en classe un exercice de compréhension orale, situation risquée pour les apprenants puisque s'ils ne savent pas répondre ou s'ils donnent une réponse erronée, il.s se trouvent en position d'échec.

[91] Des attitudes qui ne nous surprendraient pas dans un autre contexte d'enseignement, telles que lever la main ou s'exclamer « Monsieur ! », seraient sans doute pour plusieurs raisons perçues comme « dangereuses » pour la « face » dans notre contexte.

d'attendre que quelqu'un prenne de soi-même la parole pour répondre.

II. 3. Les interactions entre étudiants en cours

Hormis les interactions entre l'enseignant étranger et les apprenants, qu'en est-il du ressenti des apprenants vis-à-vis des interactions entre eux qui sont imposées par le contrat didactique ? Ces interactions exposent également la « face » des étudiants au sein du groupe classe. Deux types principaux d'interactions sont pratiquées durant le cours : les dialogues à partir de jeux de rôles, et les débats autour de différents sujets traités en cours (à partir du second semestre de la deuxième année). Pour ces deux genres d'activités langagières, les étudiants bénéficient généralement d'un temps de préparation durant lequel ils peuvent écrire des notes qu'ils utiliseront éventuellement lors de leur oral (en particulier en première année), puis ils s'expriment au tableau, devant le public composé de leurs camarades. Nous leur avons donc demandé ce qu'ils pensaient de ces deux formes d'activités.

Avant d'aller plus loin en analysant les réponses des étudiants au questionnaire, précisons que ces activités orales, on ne peut plus classique en classe de FLE, s'inscrivent du point de vue des apprenants dans ce que Goffman appelle « the key of *make-believe* »[92] (Goffman, 1986, p. 48) ou mode du *faire-semblant*, qui inclut les jeux, les scénarios ou autres histoires. En ce qui concerne les jeux de rôles, le recours à ce mode de communication est le plupart du temps inscrit indirectement dans la consigne de ce genre d'activités. Cependant, c'est à dessein que nous englobons aussi dans cette catégorie les débats, parce que nous avons noté que les interventions des apprenants y sont, à la manière des jeux de rôles, plus souvent jouées et simulées que portées par des points de vue véritablement authentiques. Qu'ils y soient encouragés (les jeux de rôle) ou non (les débats), les apprenants établissent ainsi très largement ce mode d'interactions du faire-semblant. Nous pensons qu'il s'agit-là d'une tactique déployée lors du temps de

[92] « By this term I mean to refer to activity that participants treat as an avowed, ostensible imitation or running through of less transformed activity, this being done with the knowledge that nothing practical will come of the doing. The « reason » for engaging in such fantasies is said to come from the immediate satisfaction that the doing offers. » (Goffman, 1986, p. 48)

préparation ou intervient une répartition des « rôles » possiblement indépendante des idées personnelles des « acteurs ». Cette tactique est, selon nous, un moyen de protéger sa « face » et celle des autres[93], et contribue donc au processus de « figuration » des apprenants. Elle confirme, pour la situation d'enseignement, le constat de Goffman sur le fonctionnement de la société selon lequel, « puisque chacun des participants d'une entreprise est intéressé, pour des raisons différentes, à sauver sa propre face et celle des autres, il s'ensuit naturellement une coopération telle que tous puissent atteindre leur but commun mais diversement motivé. » (Goffman, 1974, p. 29) Elle n'est toutefois pas appliquée de manière générale, et certains apprenants[94] se laissent aussi volontiers entraîner par la liberté de parole qui leur est offerte lors de ce type d'activité.

II. 3. a. Les jeux de rôles

En ce qui concerne les jeux de rôles, l'impression que les apprenants se font de leur participation est extrêmement positive. En effet, plus des trois quarts (110/144) d'entre eux estiment arriver assez bien, voire très bien, à s'exprimer lors de ce type d'exercice[95]. La proportion d'apprenants qui se jugent incapables de participer est, par ailleurs, nulle

[93] Dans le contexte chinois, « autres » peut englober aussi bien l'enseignant, que les autres apprenants de la classe avec qui l'on doit présenter une activité d'expression orale, ou encore la Chine tout entière. Prenons, par exemple, le sujet de l'écologie, qui est traité en fin de deuxième année. Ce sujet est assez sensible en Chine, puisqu'il est au moins en partie politique, et qu'il nécessite entre autres, pour être traité, de mettre de côté son nationalisme et de formuler des critiques à l'égard des autorités du pays qui pourraient faire perdre la « face » de la Chine (en particulier en présence d'un enseignant étranger). Nous avons remarqué que, dans ce genre de situations, c'est en organisant des jeux de rôles où les apprenants se mettent, par exemple, dans la peau d'animaux en danger pour les faire parler et émettre des reproches, ou en laissant les étudiants organiser entre eux leurs débats et répartir leurs arguments - quitte à perdre en spontanéité – que ceux-ci s'exprimaient le plus ouvertement.

[94] Des étudiants plus à l'aise avec la langue française, mais qui sont aussi parfois déjà coutumiers de ce type d'activité en langue chinoise. Il existe, en effet, des compétitions de débats en chinois dans la plupart des universités chinoises.

[95] Voir annexe II (p. 121).

(0/144)[96]. Ces résultats du chercheur coïncident, là encore, avec le constat de l'enseignant. Le respect du contrat didactique et l'harmonie au sein de la classe supplantent les appréhensions individuelles éventuelles liées à des situations de communication où la « face » est ouvertement mise en danger.

Et lorsque l'on observe les raisons sélectionnées par les étudiants pour justifier leurs difficultés éventuelles à s'exprimer lors de ce type d'activités, on constate que pour un peu plus de la moitié des réponses (50/95) ils pointent du doigt le fait qu'ils n'apprennent pas leur cours de manière satisfaisante[97]. Un petit sixième (15/95) des apprenants qui répondent mettent également en avant des difficultés d'expression liées à des problèmes de prononciation[98]. Pour un petit sixième (15/95) des étudiants concernés par la question, la timidité est mise en avant, et pour un petit sixième (14/95) seulement aussi la peur que les camarades ou l'enseignant se moquent de l'étudiant s'il fait une erreur est signalée[99]. En revanche, la crainte que l'enseignant corrige l'apprenant qui fait une erreur devant le groupe classe est quasiment nulle (1/95)[100].

Cette dernière donnée est cohérente avec les réponses qui ont été obtenues lorsque nous avons demandé aux apprenants quel était leur sentiment lorsque l'enseignant corrige une erreur de leur part durant le cours. En effet, aucun ne dit juger les corrections inutiles ou inintéressantes, et une toute petite minorité (deux étudiants !) estime que l'enseignant a raison de les corriger mais qu'il ne devrait pas le faire devant les autres[101]. Plus des trois quarts (111/144) estiment que l'enseignant a tout simplement raison de corriger leurs erreurs même si un peu plus d'un quart (45/144) fait état de difficultés à comprendre les corrections[102]. La nécessité que l'enseignant remplisse sa part du contrat didactique en corrigeant les apprenants semble bien acceptée par ces derniers, par delà l'atteinte éventuelle à leur « face » mise en danger lorsque l'une de leurs erreurs se trouve exposée au sein du groupe classe.

---

[96] Voir annexe II (p. 121).

[97] Voir annexe II (p. 121).

[98] Voir annexe II (p. 121).

[99] Voir annexe II (p. 121).

[100] Voir annexe II (p. 121).

[101] Voir annexe II (p. 120).

[102] Voir annexe II (p. 120).

Pratiquement aucunes autres justifications à celles suggérées n'ont été proposées pour expliquer les difficultés éventuelles rencontrées lors des jeux de rôles. Nous aurions, par exemple, pu attendre des justifications complémentaires signalant des difficultés relatives à des comportements spécifiques à la culture chinoise, mais il n'en a rien été.

A travers l'argument du manque de travail fourni, un certain nombre d'apprenants n'hésitent pas à renvoyer une image assez négative à l'enseignant. Constatons au passage que, si l'image qu'ils donnent d'eux-mêmes n'est pas toujours positive pour leur « face », nous pouvons par ailleurs envisager que les réponses qu'ils fournissent à l'enquête sont dans l'ensemble assez sincères pour le chercheur et non principalement façonnées pour plaire ou répondre au bon vouloir de l'enseignant. Nous savons, d'après notre enquête, qu'en réalité un tiers (45/144) des étudiants interrogés n'ont pas choisi d'apprendre le français et ne savent toujours pas en fin de deuxième année pourquoi ils étudient cette langue[103]. Il est, du reste, de moins en moins rare que des étudiants osent[104] dire très ouvertement à l'enseignant qu'ils n'aiment pas le français et/ou la spécialité qu'ils étudient à l'université sans se préoccuper aucunement de l'image qu'ils renvoient d'eux à celui-ci. Tout autant que la dimension culturelle, la question de la motivation est donc au cœur de notre situation d'apprentissage comme le signalait une étude publiée en 2008 et menée dans notre département par deux enseignants de l'époque, l'un français, l'autre chinois, qui avaient tenté une collaboration entre enseignant français et chinois pour améliorer l'enseignement.

Parmi les conclusions de cette étude, on pouvait constater un échec à motiver les apprenants expliqué de la manière suivante : « Les étudiants n'étaient pas très motivés. Il faut dire que le français est une discipline relativement secondaire dans leur cursus. Leur spécialité est l'informatique, l'économie ou la publicité. Ils n'avaient en outre pas l'habitude de pratiquer en classe des exercices de communication. Beaucoup d'entre eux ont un goût pour le mimétisme, la répétition et également la passivité. Nous n'avons pu que faire ce constat : nos étudiants ont moins mis l'accent sur le cours de communication, considérant le cours du français fondamental comme plus important. Les élèves chinois

[103] Voir annexe II (p. 119).

[104] Y compris pour répondre à l'enseignant qui leur demande s'ils aiment le français, lors d'examens d'expression orale en première année !

préfèrent écrire que parler. Même au cours d'un exercice oral : quelquefois, on a entendu très peu d'élèves parler à haute voix, les étudiants préférant écrire tranquillement. Lorsque le professeur circule dans la salle de classe, il lui est difficile de corriger des étudiants qui ne parlent pas. D'ailleurs, quand les étudiants font un exercice oral, ils préfèrent suivre un exemple donné par le professeur au lieu de créer leurs propres phrases. De plus, les étudiants chinois aiment bien réciter le texte du manuel. Peu d'étudiants prennent le risque de faire des exercices oraux. Le professeur doit faire beaucoup d'efforts pour les aider et les encourager à communiquer en français. » (Li & Bel, 2008, p. 149)

Si nous ne partageons pas le verdict culturaliste sur les élèves chinois qui « préfèrent écrire que parler » ou qui ont un comportement moutonnier, il nous semble en effet nécessaire de rappeler comme le font Feng et Bel que, pour des raisons structurelles entre autres inhérentes au recrutement des étudiants et plus largement au système éducatif chinois, nous sommes face à des classes dont la motivation est bel et bien extrêmement variable en fonction des apprenants. Et ceci, d'ailleurs, que ce soit pour étudier leur spécialité, ou pour étudier le français.

Il serait évidemment envisageable de remettre en question le travail des enseignants pour justifier un tel manque de motivation, ou du moins pour expliquer pourquoi ce sentiment perdure chez bon nombre d'apprenants. Cette remise en question pourrait, entre autres, passer par une incapacité pédagogique à saisir et faire avec des différences culturelles telles que la notion chinoise de « face », ce qui bloquerait l'épanouissement de la majorité des étudiants. Après tout, le rôle de l'enseignant (en particulier lorsqu'il évolue avec une grande marge de liberté sur son programme et ses objectifs comme c'est le cas ici) n'est-il pas de trouver ce qui permettrait de déclencher la motivation chez la plupart de ses apprenants ? Pourtant, les résultats de l'enquête dans ce domaine sont plutôt encourageants. Lorsque nous avons demandé aux apprenants comment ils jaugeraient le degré de changement d'attitude entre le début de leurs études avec l'enseignant étranger et leur dernier cours, un peu plus de la moitié (79/144) ont estimé avoir beaucoup changé, et la plupart des autres (57/144) jugent avoir un peu changé[105]. Ces réponses sont accompagnées de très nombreuses justifications qui vont quasiment toutes dans le sens d'une mise au travail, d'une impression d'avoir réussi à progresser par rapport à ce que l'enseignant attendait des étudiants en cours (en

[105] Voir annexe II (p. 122).

particulier la participation à l'oral) et d'une certaine prise d'initiative. Même les très rares apprenants qui estiment ne pas avoir changé du tout ont justifié leur réponse en signalant une continuité dans le sérieux et la motivation.

Ce tableau quelque peu idyllique doit, tout d'abord, être nuancé par les réponses mêmes des apprenants à d'autres questions de notre questionnaire. S'il peut rassurer en partie les enseignants sur leur mode d'enseignement, il reste que la dynamique de motivation qu'ils parviennent à insuffler aux apprenants n'est pas encore assez forte pour que ces derniers travaillent suffisamment pour réussir dans leur étude du français, étant donné que beaucoup estiment également ne pas réussir convenablement leurs activités orales en cours en raison d'un manque de sérieux dans leur apprentissage. Par ailleurs, vingt-sept étudiants qui n'ont pas vraiment choisi d'apprendre le français au début de leur scolarité dans le supérieur estiment en fin de seconde année qu'ils ne se sont jamais motivé pour étudier cette langue.

Mais un autre facteur très important pour appréhender ces réponses, en relation plus directe avec notre recherche, ne doit pas être négligé. En effet, si la perte de « face » en situation de classe est intrinsèquement liée à la capacité des apprenants à s'exprimer en français, il est possible d'affirmer qu'il est dans l'intérêt de ceux qui tiennent à la préserver d'étudier suffisamment le français pour, au minimum, tenter de répondre convenablement lorsqu'ils sont mis à contribution par l'enseignant. Aucun enquêté n'a clairement évoqué cet aspect-là des choses, donc nous ne nous appesantirons pas dessus ici. En revanche, nous verrons plus loin et plus en détail, que cet argument a été massivement signalé comme un avantage pour défendre la « face » par les étudiants à qui nous avons demandé de parler frontalement de ce phénomène[106].

Attardons-nous maintenant sur l'argument de la timidité. La timidité est chevillée à la notion de « face » et d'embarras longuement développée par Goffman. Est timide celui ou celle qui manque d'assurance, l'assurance étant, selon Goffman, « une variété importante de la figuration[107], car, grâce à elle, une personne peut maîtriser son embarras, et, par là, écarter l'embarras que cet embarras pourrait susciter chez les autres ou en elle-

[106] Voir troisième partie, III. 2. c. (p. 95).

[107] Voir première partie I. 1. (p. 6) du présent mémoire pour la définition de la « figuration » de Goffman.

même. » (Goffman, 1974, pp. 15-16) En d'autres termes la timidité est une incapacité à utiliser les moyens habituels et normalisés de sauver la face dans l'espace social. « En matière d'interaction », nous dit encore Goffman, « l'aise et la confusion sont diamétralement opposés. Plus l'un est grand, moins, dans l'ensemble, l'autre est ressentie. […] Dans *toute* culture, semble-t-il, l'interaction face à face requiert précisément les capacités que l'émoi détruit à coup sûr. » (Goffman, 1974, p. 90) Si Goffman admet que les différents moyens de sauver la face peuvent éventuellement différer en fonction des personnes, des groupes, des sociétés ou des cultures, la timidité qui est l'incapacité à utiliser ces moyens, est en elle-même un trait psychologique universel.

Mais la timidité est également un trait de caractère positif régulièrement associé à la culture chinoise traditionnelle, en particulier en ce qui concerne les femmes. D'ailleurs, plusieurs étudiants associeront celle-ci aux « étudiants chinois » dans leurs réponses personnelles à la dernière question ouverte de notre enquête (« Quels critères personnels ou relatifs à la culture chinoise reflètent mes réponses à l'enquête ? »).

Lors d'un examen d'expression orale dont l'objectif était l'utilisation de l'impératif et d'actes de langage pour donner des conseils, deux étudiantes de deuxième année devaient répondre à cette consigne : « vous avez une fille de 17-18 ans, que lui donneriez-vous comme conseils et recommandations. » Voici un extrait de leur intervention durant lequel elles abordèrent la question de la timidité avec l'enseignant :

Tours de parole	**Locuteur/trice**	**Actes de parole**
1	Étudiante 1	« Ne parle pas à voix haute ! »
2	Enseignant	Pourquoi il ne faut pas parler à voix haute ?
3	Étudiante 1	Parce que c'est une fille. Ce n'est pas bien pour une fille de parler à voix haute, ça donne une mauvaise image.
4	Enseignant	Et en cours de français, c'est pareil ? Une fille ne doit pas parler à voix haute non plus ?
5	Étudiante 1	En cours on doit parler pour que tous les étudiants peuvent comprendre.

6	Enseignant	Et les garçons, c'est pas grave s'ils parlent à voix haute ? Ils peuvent parler à voix haute les garçons, c'est bien ?
7	Étudiante 2	Oui, ils doivent parler à voix haute sinon on pense ils sont timides.

Nous voyons que, pour ces étudiantes, la timidité est un trait de caractère positif lorsqu'il est féminin, et négatif lorsqu'il est masculin. Et même si cela n'est pas dit, les explications correspondent trait pour trait à ce que l'on peut trouver dans les textes des canons traditionnels exposant les qualités de la féminité chinoise, comme par exemple, dans le « Nu er jing » (« Le classique des jeunes filles »), qui est un traité d'éducation des jeunes filles chinoises datant de la fin de la dynastie Ming (fin du XVIème siècle, début du XVIIème siècle)[108]. Concernant la manière de se comporter en public, on peut par exemple y lire : « 做茶饭，要洁净。凡笑话，莫高声。人传话，不要听。 » La seconde partie de la phrase est une recommandation, pour les jeunes filles, de ne pas parler fort.

II. 3. b. Les débats

La pratique du débat en français est particulièrement développée en cours lors du second semestre de la deuxième année. Les débats réalisés concernent aussi bien des questions de goûts personnels (« ville ou campagne », « transport en commun préféré », etc. qu'un positionnement sur les grands sujets de société actuels (« l'écologie », « les nouvelles technologies », etc.). Il importait pour nous de saisir la perception qu'ont les

[108] Cet ouvrage sera largement critiqué en Chine, comme les classiques confucéens, durant la « révolution culturelle » (1966 – 1976). On peut noter que les recommandations de ce « classique », qui vise à maintenir le modèle de société patriarcal, ne coïncident pas vraiment avec un extrait d'une nouvelle de fiction de Shen Rong du début des années 80 (voir annexe III, p. 124). Shen Rong est une écrivaine chinoise qui, dans cette nouvelle en particulier, contribue à véhiculer tous les nouveaux mots d'ordre idéologiques post-révolution culturelle du Parti Communiste Chinois - dont, entre autres, la critique virulente des abus de la révolution culturelle. On voit dans cet extrait que la femme moderne « modèle » qui est encensée est celle qui, dans son travail, est prête à dépasser la « timidité » et les hiérarchies pour affirmer ses capacités et progresser, au contraire de la femme du « Classique » dont l'une des vertus centrales est la timidité et la capacité de garder ce qu'elle pense pour elle.

apprenants de cet exercice qui, non seulement, sollicite leur capacité à communiquer en français, à exprimer leur avis personnel, mais qui expose également leur « face » lorsqu'un désaccord risque de surgir. Lors d'une activité de débat en fin d'année, au cours de laquelle les apprenants pouvaient choisir le sujet de discussion de leur choix, un groupe a choisi : « pour ou contre les débats en cours. » Parmi les arguments « contre », un étudiant a émis l'idée que cette pratique risquait de briser les amitiés et l'harmonie entre les étudiants. Même si, à titre d'enseignant, le jeu oratoire du débat paraissait plutôt bien accepté dans la classe de FLE, nous avions donc des raisons de penser qu'il s'agissait d'une activité discursive pouvant éventuellement être perçue comme menaçante par certains apprenants.

Pourtant, comme dans le cas des jeux de rôles, les résultats quantitatifs de notre enquête mettent en avant que sept douzièmes (87/144) des apprenants ont une perception très positive de ce type d'exercice qui est, selon eux, un très bon exercice d'expression et de compréhension orales[109]. Et ce, même si l'exercice est pour beaucoup (65/144) jugé difficile pour les mêmes raisons (nécessité de comprendre les autres et d'interagir avec eux en français)[110]. En revanche, donner son avis personnel ou exprimer son désaccord devant ses camarades ne fait apparemment quasiment pas (7/144) partie de leurs préoccupations[111]. Nous obtenons là encore un résultat qui remet fortement en question l'image typée et figée du groupe d'apprenants chinois monolithique. Tout au moins, celles et ceux qui composent le groupe de notre étude ne seraient pas si effrayés à l'idée de risquer leur « face » en exprimant frontalement des désaccords. Il ne serait pas si impensable pour eux de dire ouvertement « non », faisant fi de ce que d'aucuns considèrent comme une atteinte grave à la « face » d'autrui, et donc à la notion de « politesse chinoise ». Le débat semble être un bon exemple, dans l'enseignement, d'activité orale où, comme Hinze l'affirme[112], les apprenants sont tout à fait capables de faire preuve de politesse vis-à-vis des autres sans pour autant nécessairement leur « donner de la face ». Rappelons tout de même que cette analyse doit être atténuée par le mode du *faire-semblant* auquel un nombre important d'apprenants ont couramment

[109] Voir annexe II (p. 122).

[110] Voir annexe II (p. 122).

[111] Voir annexe II (p. 122).

[112] Voir première partie, II. 4. b. (p. 29).

recours lors de la préparation de leurs débats[113].

II. 4. La perception et l'image de l'enseignant étranger par les apprenants

II. 4. a. Perception à travers les réponses à l'enquête

Lorsque nous avons demandé aux apprenants quels étaient les critères les plus et les moins importants pour eux concernant leur enseignant, nous avons obtenu quelques résultats assez étonnants. En effet, les critères les plus importants pour les apprenants, par exemple, sont excessivement éclatés et il est assez difficile de dégager des majorités et des minorités nettes[114]. Plus étonnant encore, certains critères qui paraissent à l'enseignant *a priori* essentiels pour réussir dans son travail (tels que le fait qu'il ne fasse pas ou peu d'erreurs, qu'il soit sérieux et connaisse bien ce qu'il enseigne, qu'il soit poli, qu'il ne se moque pas des apprenants), obtiennent des suffrages moins élevés que sa beauté physique[115] ou encore sa capacité à être amusant[116]. Cette tendance s'observe lorsque les étudiants doivent donner les critères concernant l'enseignant qui sont pour eux les plus importants, mais plus encore lorsqu'ils doivent donner ceux qui, selon eux, sont les moins essentiels. Certes, une cinquantaine d'étudiants estiment alors que le critère de beauté est de moindre importance. Toutefois, soixante-neuf élèves considèrent également que le fait que l'enseignant ne fasse pas ou peu d'erreurs, et vingt-cinq qu'il soit sérieux et connaisse bien ce qu'il enseigne, n'a que très peu d'importance[117].

---

[113] Voir troisième partie, II. 3. (p. 65).

[114] Voir annexe II (p. 118).

[115] Ce résultat surprenant confirme en revanche des propos souvent tenus par la direction du département, qui, arguant de forts effectifs féminins dans les classes, n'hésite pas à mettre en avant le critère de la « beauté de l'enseignant masculin » pour le recrutement de ses enseignants français...

[116] Voir annexe II (p. 118).

[117] Voir annexe II (p. 118).

Dans le même temps, si comme nous venons de le voir, le fait que l'enseignant commette des erreurs est largement toléré, il est également plutôt jugé positif par les apprenants de les lui signaler lors du cours s'ils s'aperçoivent qu'il en commet une. Même si une faible proportion (12/144) d'apprenants préfèrent ne pas lui signaler ses erreurs car ils pensent que c'est gênant pour lui, qu'un dixième (16/144) préfère attendre la fin du cours pour les lui signaler, plus de la moitié (81/144) des étudiants sont prêts à les lui signaler immédiatement[118].

Il nous semble que tout ceci remet en question, au moins partiellement, l'image traditionnellement véhiculée que ces apprenants chinois seraient censés se faire de leur enseignant, à savoir qu'il doive être un « maître » absolument infaillible et dominant dont aucun de ses comportements ne puisse venir « entacher » la « face »[119]. Et si cette image se trouve bousculée par les apprenants mêmes, se trouve avec elle écorné l'impératif absolu de préservation de la « face » de l'enseignant vis-à-vis de ses apprenants quant à ses connaissances sur ce qu'il enseigne. Il s'agit pourtant d'une injonction encore si souvent promulguée aux enseignants étrangers de FLE qui officient en contexte chinois.

Pour autant, ce constat ne signifie évidemment pas que ces apprenants n'attendent aucune compétence particulière de leur enseignant. Celles-ci sont, au contraire, multiples et variées, comme par exemple : qu'il propose un cours intéressant, qu'il encourage à parler, qu'il corrige l'apprenant lorsqu'il fait une erreur[120]. Mais le résultat précédent contribue à relativiser selon nous, si ce n'est par rapport à la Chine tout entière, du moins par rapport à notre contexte particulier d'étude chinois, les discours qui, prenant leur source dans le point de vue traditionnel, essentialisent le comportement de l'enseignant à partir de celui des apprenantes chinois, et induisent à partir de cette essentialisation, différentes sortes de comportements stratégiques à adopter de la part de l'enseignant pour préserver coûte que coûte sa « face »[121].

---

[118] Voir annexe II (p. 118).

[119] Bien entendu, nous parlons dans ce paragraphe du « savoir » de l'enseignant et non de la dignité de ses agissements à l'égard des apprenants. Une part de l'importance de la « face », celle qui se rattache à la politesse plutôt qu'au pouvoir, se trouve donc préservée.

[120]

[121] Il peut être question de préserver la « face » en mentant, plutôt que de reconnaître une erreur commise, ou même une lacune dans le savoir à enseigner.

En terme de « face », nous pensons que la compétence de l'enseignant dans la langue première des apprenants peut avoir un statut double. Celle-ci donne de manière individuelle de la « face » à l'enseignant aux yeux des apprenants comme compétence personnelle valorisante. Elle peut également donner de la « face » aux apprenants dans la mesure où l'enseignant montre ainsi, dans sa maîtrise de la langue chinoise, qu'il s'intéresse, d'une certaine façon, au pays où il enseigne à travers sa langue. Nos étudiants ayant déjà de nombreux cours de français avec des collègues chinois (y compris des cours très proches des nôtres), on peut dire que, même si cela est implicite dans le contrat didactique, l'un des impératifs des cours avec les enseignants français est que ceux-ci se déroulent principalement en langue française.

Nous observons grâce à notre questionnaire que, paradoxalement, la pratique de la langue chinoise par l'enseignant français, qui pourrait entraîner un déblocage des problèmes de communication liés à la maîtrise de la langue française des apprenants que nous analysions précédemment, n'est que faiblement considérée comme un impératif pour les apprenants[122]. Ils semblent donc dans l'ensemble avoir bien intégré la composante du contrat didactique que nous évoquions au-dessus, et mettre cette dernière au-dessus des questions de « face ». Sans compter ce qu'il peut, également, y avoir de valorisant, au point de vue individuel, pour un étudiant à être capable de comprendre l'enseignant étranger lorsqu'il communique en français au sein de la classe (et même au dehors !) sans avoir à systématiquement être ramené sa langue première. Sous ce nouvel aspect, la « face » joue un rôle positif et coïncide très exactement avec le contenu du contrat didactique.

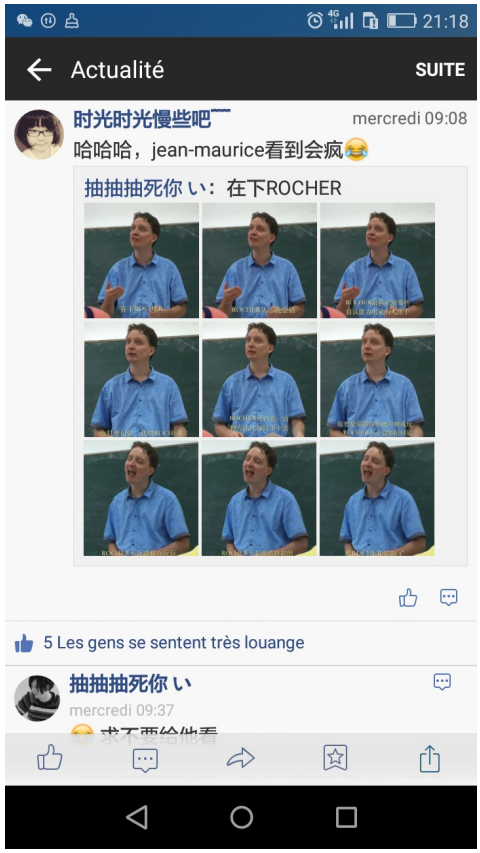
II. 4. b. Perception à travers les productions individuelles en ligne

Il nous reste, dans ce chapitre, à dévier de notre enquête quantitative et à traiter de manière plus qualitative de l'image que les apprenants renvoient de leur enseignant français à travers leurs productions personnelles sur les réseaux sociaux. Nous avons opéré une sélection significative dans le corpus que nous avions, sachant que ce type de

[122] Voir annexe II (p. 118).

pratique est très répandu et mériterait certainement une étude anthropologique beaucoup plus approfondie à lui seul.

Les documents que nous allons présenter maintenant ont été massivement diffusés entre apprenants via les applications Wechat et/ou QQZone (équivalents de Facebook en Chine). Ils sont tous constitués de photographies de l'enseignant prises à l'insu de celui-ci par les apprenants durant le cours, accompagnées d'une « légende » textuelle en chinois ou en français. Avant même d'aller plus loin, nous constatons déjà dans cette pratique que l'image de l'enseignant n'est pas du tout un « tabou » pour un certain nombre d'apprenants, puisqu'ils s'autorisent d'abord à la produire en le photographiant (et de façon pas toujours très avantageuse !), puis à la détourner comme bon leur semble en y ajoutant une légende (et l'on connaît le pouvoir de subversion de la technique du détournement bien employée), et enfin à la diffuser de manière virale en ligne à, à peu près, n'importe qui (y compris l'enseignant lui-même qui finit généralement par tomber dessus). Nous allons maintenant analyser plus en détail ces productions pour voir quel type d'image est renvoyée de l'enseignant par quelques uns de ses apprenants.



Document 1

Le premier document est une capture d'écran de l'espace QQZone[123] d'un étudiant. Il est le plus complexe dans sa réalisation. Il s'agit d'un mème Internet[124] qui utilise, d'une part, une série de neuf photographies (en fait trois séries de trois photos identiques) de l'enseignant étranger, d'autre part, les propos d'une jeune star du web chinois nommée 叶良辰[125] qui sont détournés et prêtés à l'enseignant en sous-titres des photographies[126]. Ces paroles sont utilisées pour la création de nombreux autres mèmes Internet qui circulent couramment sur les réseaux sociaux en Chine[127]. Les apprenants qui ont créé ce mème ont donc réutilisé une idée qui existait déjà, mais en remplaçant les images habituelles et impersonnelles par celles de leur enseignant. Qu'ils fassent appel aux propos d'une personnalité du show-biz pour transformer l'enseignant en « performeur » de *one-man-show* est pour nous le symbole des attentes de beaucoup d'étudiants. Ils laissent entendre que le cours est (ou devrait être), pour eux, comme une sorte de spectacle lors duquel l'enseignant se comporte essentiellement en amuseur public. Ceci rejoint, d'ailleurs, le désir d'avoir un enseignant qui soit amusant, exprimé de manière non négligeable et plus abondante que le fait qu'il soit sérieux, lors de l'enquête[128].

---

[123] Il s'agit de l'équivalent du « mur » Facebook pour le logiciel de tchat et de messagerie QQ.

[124] Mème Internet : idée, texte, photo, vidéo etc. qui se diffuse très rapidement sur Internet, en particulier via les messageries et les réseaux sociaux. (https://fr.wiktionary.org/wiki/m%C3%A8me_Internet)

[125] 叶良辰 s'est fait connaître de la manière suivante : suite à un conflit déclenché par un problème de nettoyage dans un dortoir universitaire de Beijing, une étudiante a invité un garçon à la protéger. Il s'est auto-proclamé « Yeliang Chen », et le chef du dortoir et lui se sont lancés dans un dialogue humoristique. Yeliang Chen parlait sur le même ton que la plupart des acteurs des histoires d'amour, ce qui a produit un effet comique très fort, et c'est ainsi qu'il est devenu une star du web. Yeliang Chen est réputé pour son caractère dominateur, sa manière de parler est la même que celle des héros de « Wu Xia » (romans historiques de cape et d'épée chinois). La première impression que donne Yeliang Chen est celle de la fierté, mais il s'entend bien avec les autres et aime rendre service.

[126] Voir annexe IV (p. 125).

[127] Voir annexe V (p. 126).

[128] Voir troisième partie, II. 4. a. (p. 74).

Documents 2, 3 et 4 (de gauche à droite et de haut en bas)

La capture d'écran du document 2 provient d'une page Wechat[129] réalisée par un groupe d'anciens étudiants et contenant un « Hall of Fame » de différents enseignants étrangers du département où nous enseignons. L'image du document 3 a été téléchargée sur un groupe QQ composé de nos étudiants d'informatique, et celle du quatrième document est extraite des « moments » Wechat[130] d'un étudiant.

Les documents 2, 3 et 4 sont de facture plus simple : une photo de l'enseignant et un texte d'accompagnement. La composition du document 3 est tout de même assez intéressante à étudier également. Son auteur utilise une émoticône rudimentaire qu'il « colle » dans le dos de l'enseignant, à la manière d'un poisson d'avril, pour exprimer le sentiment ou le caractère de celui-ci. Cette technique donne l'impression d'une actualisation modernisée des mauvais tours à l'ancienne joués par certains apprenants dans le dos de leur enseignant. Quant au document 4, il a d'abord été publié avec un dessin impersonnel[131], puis actualisé par un autre étudiant en collant par dessus une photographie appropriée de l'enseignant.

Les trois documents renvoient à nouveau, à travers les ajouts aux photographies, l'image d'un enseignant particulièrement sévère, voire légèrement sadique. L'auteur du document 2 fait dire dans la légende à l'enseignant « pourquoi n'étudiez-vous pas à fond ??? », tandis que sur la photographie est manuscrit « bébé n'est pas content ». Même si cela reste ambigu, le texte qui figure sur l'image représente probablement l'état d'esprit des apprenants plutôt que celui de l'enseignant. L'auteur du troisième document fait également parler l'enseignant à travers le texte additionnel (« travailler bien !!! »), tout en l'affublant, comme nous l'avons déjà dit, d'une émoticône « pas content ». Enfin, dans le document 4 qui a circulé à la suite d'un examen[132], l'enseignant se voit affirmer : « Vous

[129] Il s'agit de l'équivalent d'une page web, mais qui est vouée à être diffusée uniquement sur le réseau social virtuel Wechat.

[130] Il s'agit de l'équivalent du « mur » Facebook pour le réseau social virtuel Wechat.

[131] Voir annexe VI (p. 126).

[132] Les mèmes qui entretiennent la même ambiguïté – entre pleurs et rires, entre amusement et dépit, entre auto-critique et plainte - que ceux que nous étudions ici, sont légion à la suite d'épreuves d'examens jugés trop difficiles par les apprenants, c'est-à-dire à un moment où ces derniers ont besoin de libérer une tension et de réagir à chaud à l'épreuve qu'ils viennent de traverser.

faites tout ce que vous pouvez dans la partie de compréhension orale [de l'examen]. Si vous pouvez comprendre, je perds au jeu. », comme si l'échec des apprenants faisait, en quelque sorte, le bonheur de l'enseignant.

Les textes mis dans la bouche de l'enseignant sont, dans les productions 2 et 3, réels ou fortement inspirés de la réalité. Ils demandent, dans les deux cas, aux étudiants de faire plus d'efforts dans leurs études. Mais, mis en scène de cette manière, ils disent que l'enseignant est, selon les auteurs des documents, non seulement sévère, mais également *trop* sévère. Même si la méthode utilisée est amusante et distrayante, qu'elle n'est probablement jamais à prendre pour l'enseignant comme un signe de véhémence au premier degré exprimée dans son dos, nous sommes là pourtant bien sur le mode détourné du reproche et de la critique de l'enseignant par les apprenants, ou du moins plus précisément dans une pratique apparemment cathartique ayant pour but de se libérer des contraintes de l'enseignement[133].

Si l'on reprend les préceptes confucéens traditionnels qui doivent régner entre « maître » et « disciples », ces productions peuvent tout aussi bien être vues comme une exposition légitime des fautes de l'enseignant, que comme des « observations déplacées ». Tout dépend si l'on considère que l'enseignant mène effectivement ses apprenants de façon « tyrannique » (selon certains apprenants), ou si l'on juge qu'un certain nombre d'apprenants manquent réellement de sérieux dans leurs études (selon l'enseignant), et dans ce dernier cas ce genre de document émanerait de « celui qui étudie mal donne beaucoup de peine à son précepteur, ne profite qu'à moitié et murmure

[133] En Chine, il est commun de dire que les élèves qui ont passé le Gaokao – l'équivalent du Baccalauréat français extrêmement important pour eux et/ou leurs parents et qui demande énormément de sacrifices dans le secondaire, et maintenant également dès le primaire dans les grandes villes comme Shanghai, car les résultats déterminent les universités dans lesquelles les lycéens pourront aller – et qui ont seulement obtenu des résultats moyens – ce qui est le cas de la plupart de nos apprenants en raison du rang de l'université dans laquelle nous enseignons - se considèrent bien souvent enfin débarrassés des contraintes et du stress liés aux études lorsqu'ils arrivent dans le supérieur. Cette situation, qui est au passage très éloignée de l'image caricaturale que les étrangers se font souvent des étudiants chinois qui seraient tous besogneux et qui ne rechigneraient jamais à la tâche, peut expliquer en partie les nombreuses réactions devant la supposée sévérité et le sérieux de l'enseignant.

toujours contre son maître »[134]. La position de l'enseignant-chercheur est ici particulièrement périlleuse, et il ne lui revient pas de trancher. Tout au plus laisse-t-il sans doute entendre, à travers son analyse, que lorsque, comme c'est souvent le cas, ces productions confirment « une image de lui-même qu'il tient pour assurée, cela le laisse assez indifférent » (Goffman, LRI, 10), mais que certaines des productions étudiées ci-dessus ou d'autres ont aussi pu toucher son amour-propre et sa fierté, et donc sa « face » (au sens de Goffman).

Concluons en disant que, suivant le point de vue où l'on se place, c'est tantôt la « face » de l'enseignant, tantôt celle des apprenants, qui est mise à mal à travers ces documents. L'essentiel étant qu'il se développe dans ce type de cyber-pratiques anonymes une nette mise sur la touche de la « face » et de la « figuration » que l'on ne retrouve ni dans les échanges en face-à-face au sein de la classe de langue étrangère, ni au-dehors. Ce genre de production invite donc à réinterroger en profondeur, à l'ère des moyens de communication virtuelle, les rituels de la « face » dans la société, et plus particulièrement dans le milieu des apprenants.

Document 5

[134] Voir première partie, II. 2. (p. 17).

Enfin, le document 5, qui est le dernier document que nous ayons retenu, met en scène les deux enseignants de français du département. Il s'agit d'un message posté par un étudiant sur son compte QQZone plutôt que d'un mème. Il est composé d'une photographie de chaque enseignant accompagné d'un « Minion » - le célèbre personnage du film d'animation – ajouté par montage et visiblement censé singer l'expression de chaque enseignant. Dans la partie texte, l'étudiant affirme en chinois : « Il n'y a rien de plus mémorable que de collecter les expressions du visage changeantes de Rocher. Avec Alain c'est le match parfait ! » Nous proposons ce document car, contrairement aux précédents, il s'agit moins pour son créateur de se plaindre de l'attitude de l'enseignant qui demande à ses élèves de travailler, que de s'amuser avec sa « face » au sens propre, c'est-à-dire avec ses expressions faciales naturelles, tout en proposant sur ce plan-là un équilibre, une harmonie, entre les deux enseignants français. Les « Minions » donnent une image plutôt rassurante et positive des enseignants, même si, là encore, leur représentation flirte avec la bouffonnerie plutôt qu'avec le respect traditionnellement dû à la « face » de l'enseignant.

II. 5. Les différences de comportements des apprenants par rapport aux enseignants français et chinois

Lorsque nous leur avons demandé s'ils avaient l'impression que leurs comportements étaient différents avec leurs enseignants français et avec leurs enseignants chinois, deux cinquièmes (55/144) seulement des étudiants ont répondu qu'en effet, ils n'avaient pas toujours des comportements similaires[135]. Nous leur avons également demandé de préciser leur réponse en donnant, si possible, des exemples de différences d'attitudes. Les réponses ont été assez nombreuses, nous avons réuni les principales (c'est-à-dire celles que l'on retrouvait au moins deux fois formulées) dans le tableau ci-dessous.

[135] Voir annexe II (p. 123).

En cours de français, je n'ai pas toujours les mêmes comportements vis-à-vis des enseignants chinois et français, par exemple...	**Nombre de réponses**
Avec les enseignants chinois on peut parler chinois pour mieux communiquer	13
Il y a plus d'interactivité entre enseignants français et étudiants	6
Notre relation est plus intime avec nos enseignants français	6
Nos enseignants français nous blâment pour nos mauvais comportements	4
Nos enseignants chinois sont plus stricts	3
Nos enseignants français sont plus actifs	3
Il est nécessaire d'être sérieux pendant les cours des enseignants français pour le comprendre	3
Les cours des enseignants français sont plus sympas	2
Les enseignants chinois nous apprennent la grammaire, les enseignants français l'oral	2

Deux éléments principaux attirent notre attention à l'analyse de ces différents exemples.

Premièrement, ces réponses formulées par différents apprenants sont très largement contradictoires entre elles. La communication est pour certains plus aisée avec les enseignants chinois en raison du fait qu'ils peuvent communiquer avec eux en chinois, tandis que d'autres estiment au contraire que les interactivités sont plus nombreuses avec les enseignants français en raison de leur comportement plus actif, mais aussi du type de cours qu'ils dispensent (l'oral). De même, les enseignants chinois aussi bien que français se trouvent affublés d'une image stricte que nous avons déjà évoquée précédemment lorsque nous avons évoqué les productions en ligne des apprenants.

Deuxièmement, à part les problèmes de communication liés à la langue source/langue cible, nous ne voyons pas apparaître d'autres traits caractéristiques culturels particuliers qui selon les étudiants clivent les relations entre apprenants chinois et enseignant français et assurent, au contraire, l'harmonie des relations entre apprenants et enseignants chinois. Bien sûr, nous avons déjà vu que, derrière les problèmes de communication liés à la « barrière de la langue », apparaissaient des angoisses pouvant être mises en relation avec la « face » des apprenants, mais qui ne sont pas

nécessairement rattachables à la notion chinoise de « face ». Les possibles malentendus ou incompréhensions imputables à des différences culturelles autres que la langue (telles que la politesse et la « face », par exemple), qui pourraient émerger de la rencontre entre l'enseignant français et les apprenants chinois, sont tout simplement absents des réponses des apprenants.

Nous voyons que les informations données par les apprenants eux-mêmes dans notre enquête ne nous permettent pas de différencier clairement situation d'enseignement interculturelle (enseignant français-étudiants chinois) et situation d'enseignement « monoculturelle » (enseignant chinois-étudiants chinois). Cette impossible différenciation se présente alors même que les enseignants français n'ont jamais fait en sorte d'adapter leur méthode d'enseignement à celles supposément différentes des enseignants chinois[136], surtout si celles-ci devaient contrevenir au contrat didactique lié à la communication orale. Il nous paraît donc bien difficile, de ce fait, d'affirmer qu'il existe, en la présence de l'enseignant étranger, une véritable « modalisation de cadre » singulière de la part des apprenants, celle que Frame appelle le « mode de la communication interculturelle. » Nous pouvons, en revanche, envisager avec Kerbrat-Orecchioni qu'une certaine indulgence des apprenants chinois soit à l'œuvre, du fait de la situation d'interculturalité. Une indulgence qui s'exprimerait non seulement dans leurs réponses à l'enquête, mais aussi plus généralement dans l'attitude qu'ils adopteraient en cours avec l'enseignant étranger. Celle-ci leur permettrait, entre autres, d'avoir parfois des relations plus proches et « amicales » avec les enseignants étrangers, car moins soumises aux règles culturelles normatives chinoises.

II. 6. La place de la culture dans l'image que les apprenants renvoient d'eux-mêmes

A la fin de l'enquête, nous avons demandé aux participants de nous signaler s'ils considéraient que leurs réponses aux questions reflétaient des comportements généraux

[136] Une étude au niveau des enseignants resterait à mener pour en savoir plus sur ces supposées différences.

en Chine, ou si elles exprimaient leur caractère et des comportements personnels. Cette question avait pour but d'évaluer s'ils se percevaient différemment ou non, du fait de leur origine chinoise.

Environ sept dixièmes (97/144) des étudiants, c'est-à-dire une large majorité, considèrent avoir répondu en décrivant leur caractère propre et non des comportements sociaux généraux en Chine[137]. Deux conséquences préalables sont envisageables : la notion de culture n'est effectivement pas en jeu dans les différentes questions que nous leur avons posées ; certains de leurs comportements ne sont pas consciemment perçus comme appartenant à un processus d'« enculturation ».

Nous allons chercher si certains des arguments les plus significatifs avancés par certains étudiants en complément de leurs réponses peuvent être mis en relation avec la « face ».

Selon moi, mes réponses aux questions ci-dessus, reflètent mon caractère et mes comportements personnels. Par exemple...	**Nombre de réponses**
Je suis timide	9
Je n'ai pas peur de parler français et je suis ouvert(e)	9
J'ai peur de faire des erreurs	4
Je suis unique	3
J'ai beaucoup d'interactions avec les enseignants français	3
J'ai plus de potentiel	2
Je suis paresseux(se) et ne travaille pas assez	2
Je manque de talent	2
Mon niveau de français n'est pas bon	2
Je manque d'audace	2

[137] Voir annexe II (p. 123).

Selon moi, mes réponses aux questions ci-dessus, reflètent des comportements sociaux généraux en Chine. Par exemple...	Nombre de réponses
Les étudiants chinois ne prennent pas l'initiative de répondre aux questions	6
Les étudiants chinois n'ont pas beaucoup d'interactions avec les enseignants	5
Les étudiants chinois sont timides	3
Les étudiants chinois ne parlent pas en cours	3
Les étudiants chinois ont peur de faire des erreurs	2

La timidité, qui a déjà été largement évoquée et mise en relation avec la « face » ailleurs dans notre travail, se retrouve aussi bien dans les comportements personnels que dans les comportements liés à la société et à la culture chinoise. Ceci nous confirme bien qu'il se joue là, autour de cette notion, quelque chose qui n'est pas complètement individuel et dépourvu de fondement culturel, y compris peut-être inconsciemment chez certains apprenants qui affirment pourtant le contraire.

Nous pouvons dresser le même constat à propos de la question de la peur des erreurs qui a également été abordée précédemment dans le cadre de notre recherche sur la « face ». Cet élément se retrouve aussi bien dans les deux cas de figure. L'affirmation individuelle quantitativement importante de l'absence de crainte de parler français et d'interagir avec l'enseignant est sans doute également une manière de se démarquer de ce qui peut être perçu comme un phénomène de groupe. Toutefois, les problèmes de communication en cours jugés typiquement chinois ne sont jamais directement associés à la « face ». Le manque d'initiatives, le manque d'interactions, sont jugés culturellement marqués, mais sans que l'on en sache plus sur leur raison ; si ce n'est peut-être qu'ils découlent des pratiques de l'enseignement chinois.

Même si cette réponse n'est pas directement en relation avec notre recherche sur la « face », signalons tout de même qu'un apprenant a répondu que ses réponses reflétaient un comportement personnel car « nous venons de villes différentes, les autres étudiants ne sont pas d'accord avec moi. » Cette réponse ouvre la question de la culture à une dimension qui est plus locale, divisée et complexe que celle de la nationalité. Elle invite à mener ultérieurement une analyse plus approfondie en fonction de la provenance géographique et sociale des différents apprenants.

II. 7. Premières conclusions

Le premier élément essentiel concernant les analyses précédentes est le constat que lorsque la notion de « face » n'est pas évoquées auprès de nos apprenants, ceux-ci n'y ont pas du tout recours de manière explicite pour expliquer leurs comportements en classe. Nous l'avons vu, jamais les apprenants ne la mentionne dans leur réponses libres complémentaires aux propositions de l'enquête. Loin de nous évidemment l'intention d'induire de ce constat l'absence totale de la « face » dans les comportements des apprenants, que l'on rattache celle-ci à la culture chinoise ou à des mécanismes sociaux universels. Dans le premier cas, sa présence comme toile de fond culturelle peut être tellement évidente ou au contraire inconsciente qu'il n'est pas concevable de la mentionner en tant que telle ; dans le second cas, elle n'a pas de raison d'être mentionnée en tant que construit sociologique réservé au scientifique sinon de manière indirecte à travers un certain nombre de comportements. Toutefois, si nous ajoutons à ce constat, celui qui nous informe que la majorité des apprenants interrogés considèrent avoir répondu en fonction de leur caractère personnel et non en fonction de comportements culturels généraux en Chine, ceci invite au moins à la prudence quant aux discours qui plaquent de manière unilatérale et comme une évidence la notion de « face » culturelle sur les apprenants chinois.

Justement, l'analyse des différents résultats du questionnaire nous a révélé une image composite de nos apprenants, qui tranche selon nous avec la représentation habituellement véhiculée de ce type de public. Les apprenants donnent une image d'eux-mêmes qui n'est pas toujours conforme au discours habituels que l'on formule sur eux. Retenons parmi les motifs divergents des évidences coutumières qui incitent à repenser la relation de nos étudiants chinois avec la « face » dans le cadre de l'enseignement qui est le nôtre : un ressenti particulièrement positif vis-à-vis des questions et des corrections de l'enseignant en cours, ainsi que des activités langagières orales, malgré le péril pour la « face » que ces situations peuvent engendrer ; une perception de ce qu'est pour eux un « bon enseignant » assez singulière et éloignée des canons de la tradition ; ou encore une reconnaissance sans ambages du manque de sérieux dans les études qui n'est pas rare

et qui, d'une part, fait fi de l'image négative que cela pourrait renvoyer, d'autre part, ne s'embarrasse pas de prétextes culturels pour justifier des problèmes d'apprentissage. Tous ces résultats vont, d'après nous, dans le sens d'une certaine atténuation de l'importance de la « face » et de ses règles qui pourraient contrevenir au bon déroulement du contrat didactique en situation de classe.

Cependant, d'autres situations de classe restent, pour les apprenants, très marquées par des angoisses liées, selon nous, à la notion de « face ». C'est plus particulièrement le cas lorsqu'il s'agit de poser des questions à l'enseignant. D'après notre analyse, il nous apparaît bien difficile de faire prévaloir dans ces comportements la « face » en tant qu'objet culturel chinois singulier ou la « face » universalisée par Goffman. Par ailleurs, l'enseignant étranger ne semblent ni être le déclencheur d'angoisses interculturelles particulières pour les apprenants (c'est parfois même le contraire), ni donc la source d'une nécessité d'adaptation de leur part.

Enfin, nous avons également trouvé dans l'étude des cyber-productions scripturales et picturales de certains apprenants des manières de faire qui tendent à remettre en question l'attention accordée à la « face » vis-à-vis de leur enseignant en situation de face-à-face. Cette stratégie virtuelle est à associer, d'une certaine manière, à d'autres techniques que nous avons mentionnées dans notre analyse et auxquelles nos étudiants ont recours en contexte de classe pour leur permettre de contourner les difficultés imputables au respect des rituels sociaux et culturels de la « face ».

III. Résultats lorsque la notion de « face » est utilisée comme stimulus dans une question ouverte

Après avoir étudié la perspective des apprenants sur leurs propres comportements sans avoir stimulé leurs réponses en direction de la notion de « face » et dans le cadre assez contraint d'un questionnaire, nous allons maintenant étudier leur

perspective lorsque, au contraire, nous les confrontons directement à cette notion en tant que rite culturel chinois à travers une question plus ouverte que nous leur posons. C'est par le biais d'une dissertation à réaliser chez eux qu'une partie de nos apprenants ont pu développer leurs arguments à ce sujet et suivant ce mode d'expression. Le sujet était le suivant : *« Selon vous, quel rôle joue la notion culturelle de « face » (面子, 脸) aujourd'hui dans l'enseignement des langues étrangères (telles que le français) en Chine ? »* Nous présenterons d'abord les différents thèmes présents dans les dissertations, puis nous les analyserons après avoir étudié la manière dont ils sont agencés dans les discours.

III. 1. Synthèse des thèmes présents dans les dissertations

De chaque dissertation, nous avons extrait les thèmes principaux qui ont permis aux apprenantes de répondre à la question posée dans le sujet qui leur était proposé. Nous avons disposé ces différentes idées dans le tableau ci-dessous, accompagnées du nombre de leur occurrence dans les dissertations des étudiantes. Les thèmes sont triés en quatre catégories principales : les inconvénients liés à la « face », les avantages liés à la « face », les conseils relatifs à la « face » donnés aux apprenants et/ou à l'enseignant, et des considérations plus générales proposées sur la notion de « face ».

Thèmes abordés **La face...**	**Nombre d'occurrences**
considérations d'ordre général	
Influence néfaste de l'éducation chinoise « bourrage de crâne » où l'enseignant domine les élèves, de la compétition qui oblige à faire des choses que l'on n'aime pas sous pression comme apprendre une langue étrangère, de la culture de la note	6
La face et le risque de la perdre sont liés à la timidité	4
La face n'est pas un phénomène seulement chinois	3
La face et le maintien de celle-ci sont instinctifs	3
La face des parents est en jeu dans le fait que leur enfant étudie et parle une langue étrangère	2

Importance des profs étrangers pour assimiler un autre mode de pensée	1
La face n'est pas un sujet dont les Chinois sont susceptibles de parler naturellement car cela fait partie de leur vie	1
La face et la timidité sont deux choses différentes	1
inconvénients	
La face empêche la communication entre enseignant et étudiants	10
La face engendre une perte de temps néfaste dans l'enseignement de la langue étrangère	9
La face met dans l'embarras car l'erreur fait perdre la face	8
La face génère le sentiment que l'embarras est plus important que la nécessité de corriger l'erreur	6
La face est la raison pour laquelle l'erreur est liée à la peur des moqueries	5
La face provoque une volonté de ne pas briser l'équilibre silencieux mis en place par l'ensemble des camarades dans un souci de conformisme	5
La face provoque l'évitement du contact visuel avec l'enseignant	2
La face gêne la pratique des questions à l'enseignant car l'apprenant a honte et peur de perdre la face	1
La face de l'enseignant est en danger si les apprenants mettent en question ses propos	1
La face des autres peut être menacée par l'apprenant volontaire pour répondre en cours, car il peut être suspecté de vouloir se vanter	1
La face engendre la nécessité d'apprendre seul	1
avantages	
La face motive et oblige à se perfectionner (exemples : les étudiants réfléchissent aux questions posées par les profs pour éviter de perdre la face, ils travaillent après le cours, ils écoutent mieux l'enseignant en cours, etc.)	9
La face perdue occasionnellement en cours après une erreur peut permettre de mieux se souvenir d'une erreur et de sa correction pour la sauver une autre fois	3
conseils	
La face doit être impérativement surmontée par les apprenants pour le cours de langue étrangère	10
La face des apprenants doit impérativement être sauvée par l'enseignant	3
La face peut être sauvée à l'oral si les apprenants préparent à l'écrit leurs interventions	2
La face peut-être sauvée si les apprenants travaillent collectivement	2
La face peut ouvertement être remise en cause dans l'apprentissage des langues étrangères (exemple de l'agence de langue « Crazy English » dont le slogan est : « aimez perdre la face ! »)	2

III. 2. Analyse des thèmes et de leur agencement sur le plan discursif

III. 2. a. Agencement des thèmes dans les dissertations

Nous constatons tout d'abord, lorsque nous analysons l'organisation globale du tableau précédent, que figurent les deux thèmes généraux « avantages » et « inconvénients » de la notion de « face ». Ceci traduit le fait que les apprenantes ont très souvent, d'une part, choisi de répondre au sujet en jugeant le rôle de la « face » dans l'enseignement[138], d'autre part, largement présenté leur dissertation suivant cette opposition avantages/inconvénients[139].

En fait, aucune apprenante n'a proposé une réponse au sujet qui se veuille « objective », c'est-à-dire qui se contente d'expliciter et de décrire les phénomènes relatifs à la « face » dans l'enseignement des langues étrangères. Pour autant, pratiquement aucune apprenante non plus n'a véritablement subjectivé son texte en décrivant quels étaient exactement ses propres comportements. A la place, les réponses proposent très largement une vue qui se veut globale sur le sujet, où le « nous » (les étudiants Chinois) domine, quand bien même elle est individualisée avec des critères de jugement personnalisés. Très rares sont les plans des dissertations qui présentent une polarité unique. Seulement trois étudiantes ont choisi de présenter le rôle de la « face » dans l'enseignement des langues étrangères suivant une perspective intégralement négative[140].

[138] Le sujet qui demandait aux apprenantes de s'interroger sur le « rôle de la « face » n'appelait pas nécessairement ce positionnement personnel.

[139] Pour autant, la plupart des étudiantes ont privilégié le plan analytique qui consiste, comme nous le leur avions appris, à expliquer et illustrer sa réponse, chaque partie de la dissertation correspondant à un argument, plutôt que le plan dialectique correspondant en une thèse-antithèse-synthèse. Ce plan analytique était bien celui attendu par l'enseignant, étant donné le sujet ouvert de la dissertation.

[140] Voir annexe VIII (pp. 128-130).

Les autres participantes ont toutes fait valoir, à des degrés divers, des avantages comme des inconvénients[141]. Nous pouvons observer dans le tableau précédent qu'il y a globalement un net déséquilibre entre les inconvénients très largement majoritaires, et les avantages. Nous y reviendrons.

S'agrègent à cette opposition que nous analyserons plus en détail par la suite, un certain nombre de considérations générales sur l'enseignement, sur la « face » en tant que particularité culturelle chinoise, ou sur les différentes acceptions de la notion de « face ». Enfin, certaines participantes proposent également des conseils aussi bien à l'intention des apprenants que des enseignants. Dans le plus grand nombre de cas, ces conseils sont isolés dans le cours de la dissertation, mais dans un texte ou deux ces conseils peuvent occuper un pan entier de l'argumentation. Là encore, il s'agit d'un type de contenu que n'appelait pas particulièrement le sujet que nous avions proposé, mais qui peut s'avérer également intéressant à étudier.

III. 2. b. Analyse des considérations générales

Les explications générales sur la notion de « face » sont souvent proposées en guise de première partie et d'introduction ; elles peuvent parfois citer Goffman ou Brown et Levinson du côté occidental et le confucianisme, Lin Yutang ou Lu Xun du côté chinois. L'universalité de la notion de « face » est parfois signalée, avec une relativisation concernant l'aspect particulier qu'elle peut revêtir en Chine, comme dans le texte de cette étudiant qui affirme : « Cette théorie [celle de Brown et Levinson] peut être universelle, cependant on doit prendre la relativité culturelle en compte. La civilisation occidentale souligne la liberté et la vie privée, donc elle met plus l'accent sur la face négative. En revanche, les Chinois préfèrent recevoir la reconnaissance et l'approbation, alors c'est la

[141] Même une étudiante qui commencera sa dissertation en affirmant que : « En Chine on se moque depuis longtemps de la notion culturelle de la « face » », ne continuera pas son argumentation sans plus tard soutenir que : « il faut avouer que la notion « face » pris, elle aussi, un caractère utile et bénéfique dans certains mesures », en énumérant ensuite certains de ces aspects positifs regroupés dans notre tableau récapitulatif (Voir annexe VIII, pp. 130-132).

face positive qui prend le dessus. On sait par là que la « face » n'est pas un phénomène spécifique en Chine, par contre, elle est une notion culturelle mondiale. Par exemple, la notion chinoise de « face » est semblable à la « honte » en France. »[142] Dans d'autres cas, cette universalité est singularisée pour la culture chinoise, via le concept positif de « dignité ». Indépendamment des situations d'enseignement proprement dites, dont nous allons parler plus tard, l'aspect « collectif »[143] de la « face » en Chine est aussi parfois évoqué à travers le sentiment que la « face » des parents est en jeu dans la « face » de l'enfant qui étudie.

L'éducation chinoise est souvent critiquée par les apprenantes interrogées. L'apprentissage « bourrage de crâne », l'enseignement orienté seulement pour la réussite des examens, la compétition, sont autant de phénomènes rejetés par bon nombre d'étudiants qui considèrent qu'ils ternissent à long terme l'éducation et les possibilités pour les apprenants de s'exprimer librement et ouvertement. Ces critiques ne concernent pas directement la « face », mais elles permettent justement de mettre en avant d'autres arguments que les comportements liés à celle-ci pour expliquer les habitudes des apprenants.

Enfin, à travers le constat général que la « face » n'est pas un sujet dont les Chinois sont susceptibles de parler naturellement car cela fait partie de leur vie, et le signalement de l'aspect « instinctif » et « inconscient » du maintien de celle-ci, nous voyons apparaître, dans le discours des apprenantes, un argument possible et cohérent pour expliquer le fait que, lors de la diffusion de notre questionnaire, nous n'ayons eu aucune réponse qui concernait directement la « face » aux questions complémentaires[144]. Ceci ne signifie pas que nous aurions nécessairement dû évoquer explicitement la « face » dans notre questionnaire, mais qu'il était impératif, comme nous l'avons fait, de passer les réponses des apprenants au crible d'interprétations qui fassent éventuellement apparaître les comportements signalés que l'on pouvait rattacher à la « face ». D'ailleurs, si une étudiante considère qu'il faut différencier la timidité de la « face », plusieurs, au contraire, pensent que cette attitude est directement à mettre en relation avec la « face ».

[142] Voir annexe VIII (pp. 132-135).

[143] Il s'agit ici d'un « collectif » qui englobe essentiellement les membres de la famille, et qui rejoint le principe éminemment traditionnel de la piété filiale.

[144] Voir troisième partie, II. 7. (p. 88).

Nous retrouvons donc, sous la plume des étudiants, l'explicitation du processus que nous avions interprété et décrit précédemment[145].

III. 2. c. Analyse du couple avantages/inconvénients

Comme nous venons de le voir, la « face » fait soudain et massivement son apparition lorsque nous sollicitons directement les apprenants sur cette notion. Il va de soi, contrairement aux étudiants de Hinze[146], pour toutes les apprenantes interrogées, que la « face » étend dans une large mesure les tentacules invisibles de ses rites dans l'espace de la classe de langue. L'image menaçante n'est pas choisie au hasard, puisque cette influence est largement condamnée par les étudiantes qui y voient très souvent un danger flagrant pour le bon apprentissage d'une langue étrangère. La « face » est donc, selon elles, omniprésente, engendrant beaucoup d'inconvénients et quelques avantages.

De deux choses l'une, soit la « face » comme objet culturel[147] positif joue un rôle effectivement essentiel et dans ce cas elle pousse les apprenants à étudier davantage et leur donne confiance pour s'exprimer, et alors il n'est plus question de lui imputer la génération de classes de langue surnommées « mortes » par les apprenantes elles-mêmes, soit son influence positive n'est pas, ou peu, importante et c'est alors le cercle vicieux de ses aspects négatifs qui triomphe et qui demande d'être massivement signalé. Cette contradiction dialectique apparente, entre aspects positifs et négatifs, nous paraît surmontable lorsque nous étudions la facture des avantages proposés par les apprenantes interrogées. En réalité, ces derniers ne peuvent être mis sur le même plan que les inconvénients, dans la mesure où il est affirmé que la « face » peut améliorer le processus d'apprentissage individuel – qui peut n'avoir pour but que de ne pas être pris à défaut en cours - et non les capacités à s'exprimer librement à l'oral collectivement qui sont selon les étudiantes l'élément principal que la « face » empêche de développer. Autrement dit, la « face » a beau éventuellement encourager à faire des efforts et à étudier

[145] Voir troisième partie, II. 3. a. (p. 70).

[146] Voir première partie, II. 4. b. (p. 29).

[147] Nous retenons cet aspect de la « face » puisque c'est sous cet angle qu'était posée la question de la dissertation.

plus pour éviter de la perdre en cours, elle reste apparemment quoi qu'il en soit extrêmement contraignante au moment de prendre la parole devant les autres. L'apparence d'harmonie des discours n'est donc pas seulement réduite par l'équilibre entre avantages et inconvénients qui penche beaucoup plus fort du côté des seconds, mais aussi par la différence de nature qui réside entre eux ; les inconvénients dans la sphère collective ne sauraient se retourner intégralement en avantages qui restent dans la sphère individuelle.

Une étudiante affirme dans sa dissertation que, « si c'est une classe donnée par un professeur étranger, dans ce cas-là, nous sommes non seulement étudiants, mais aussi Chinois, nous représentons notre pays. En tant que Chinois, nous sommes tous patriotiques, afin de ne pas perdre la face devant un étranger, nous allons traiter toutes les questions sérieusement, en souhaitant que nous puissions trouver les bonnes réponses. Il en résulte que la « face » peut servir à inciter la dignité nationale, cela nous aide à perfectionner notre niveau de langue. »[148] A travers la « face » de l'étudiant, se joueraient donc non seulement la « face » de la famille, mais aussi la « face » de la nation qui doperait ainsi l'apprentissage individuel. Nous sommes tout de même en droit de nous interroger sur la véracité de tels éléments de discours purement nationalistes Ne ressemblent-ils pas plus à des mots d'ordre idéologiques formulés à l'intention de l'enseignant étranger qu'à des processus cognitifs véritablement effectifs dans la réalité ?

Nous venons de voir que, selon les étudiantes interrogées, les avantages principaux de la présence de la « face » en cours concernent la motivation des apprenants, ainsi qu'un meilleur apprentissage de leurs erreurs, en raison de la crainte très importante de « perdre la face ». C'est ce que nous avons appelé les aspects « positifs » de la « face » dans notre cadre de recherche.

Les inconvénients relevés sont nombreux, mais ils tournent tous plus ou moins autour du même thème général, celui du parasitage de la communication par la peur de « perdre la face ». Si la majorité des étudiantes qui ont participé à la dissertation affirment que la « face » ralentit l'évolution de l'apprentissage de la langue étrangère, c'est avant tout en raison de son impact délétère sur la communication orale entre l'enseignant et les étudiants. La différence culturelle éventuelle entre enseignant et étudiants n'est pas

[148] Voir annexe VIII (pp. 132-135).

directement en cause[149]. C'est plutôt la peur des erreurs, considérées comme des fautes, qui a tendance à geler les interactions entre l'enseignant et les apprenants en cours. Sans parler en leur nom propre, six étudiantes disent que la « face » génère le sentiment qu'en situation de classe, l'embarras est plus important que la nécessité de corriger ses erreurs. Le fait que la négativité de la « face » provoque une gêne particulière dans le présent de l'erreur, qui peut aller jusqu'à empêcher d'accorder de l'attention aux corrections de l'enseignant, limite un peu plus la portée de sa positivité qui est censée permettre à l'apprenant de retenir l'erreur avec sa correction et, en aval, de ne pas la reproduire.

Autre phénomène largement abordé par les apprenantes dans leurs arguments négatifs : le fait que la « face » n'agit pas seulement sur l'étudiant de manière individuelle, mais aussi de manière collective. Nous retrouvons ici la caractéristique tellement prisée des culturalistes, qui ne jurent que par l'opposition individualisme occidental/collectivisme chinois. Une apprenante parle de comportement « moutonnier » des apprenants chinois, un autre de « conformisme ». La « face » provoque une volonté de ne pas briser l'équilibre silencieux mis en place par l'ensemble des camarades. Sortir du lot, d'une façon ou d'une autre, c'est non seulement se mettre en danger soi-même, mais aussi mettre en danger l'harmonie silencieuse et humble de la classe. Une étudiante affirme dans sa dissertation que la « face » des autres peut aller jusqu'à être menacée par l'apprenant volontaire qui souhaite répondre en cours, car il peut être suspecté de vouloir se vanter. Dans de telles circonstances, aucune positivité éventuelle de la « face » ne risque d'atteindre et d'améliorer les capacités orales des apprenants.

Ces considérations ne font pas apparaître le problème discursif, déjà signalé dans le chapitre précédent[150], qui réside dans le point de vue adopté par les apprenantes. Le « nous » ou le « on » général de l'énonciation, qui parle au nom des Chinois, critique et parfois conseille constitue un problème puisqu'il est justement à la base du concept de « face » chinoise, d'après ce qui est signalé par certains dans les reproches formulés à l'égard de celle-ci. Ce qui signifie que tout le pan critique du discours, que l'on peut penser correspondre à l'attitude de chaque apprenante en situation d'enseignement qui refuse résolument de se laisser assujettir par la « face », reste en réalité à l'état d'intention qui se

[149] Elle peut l'être, en revanche, de manière indirecte, à travers les conseils à l'enseignant que nous évoquerons plus bas.

[150] Voir troisième partie, III. 2. a. (p. 92).

voit happée par le « nous » contradictoire de la « face » dans la pratique. En d'autres termes, si chacun de son côté dit identiquement « nous devons faire ça », mais qu'à aucun moment donné il n'y a de concertation pour que ce « nous » synchronise et orchestre l'harmonisation, le « faire ça » interdépendant ne se produira vraisemblablement jamais véritablement. C'est pourquoi les apprenantes peuvent, en même temps qu'elles critiquent consciemment et durement les impacts négatifs de la « face », continuer à décrire des situations d'échec typiques et massifs induits par ceux-ci. C'est l'histoire du serpent qui se mord la queue. Nous avons ici une externalisation discursive du clivage psychologique interne aux apprenants chinois en situation de s'exprimer à l'oral en cours, entre l'impératif culturel et l'impératif de communication du contrat didactique. Il s'agit de ce que l'on nomme, dans différents champs des sciences humaines, la situation de « double contrainte »[151].

Le contrat didactique est censé faire bouger les lignes collectivement, et les rédactions des apprenantes montrent qu'elles en connaissent parfaitement bien le contenu lorsqu'il est question de communication orale, même si celui-ci peut rester plus ou moins implicite. Deux possibilités, qui ne sont pas du tout incompatibles, apparaissent alors pour expliquer le discours sur l'absence de réaction collective, quand bien même chacun sait individuellement qu'il faudrait changer quelque chose.

Première possibilité, qui est la plus immédiate, et que nous nommerons « traditionnelle », voire « stéréotypée » : l'agencement contradictoire des discours nous dit que la « face » en tant qu'entité collective est, en effet, la plus forte, elle tue dans l'œuf toute intention d'y échapper lorsque se présentent des situations individuelles d'oralité au sein du collectif classe. Pourquoi nous plaçons cette possibilité sous le sceau du stéréotype ? Car, dans ce cas, ce point de vue « formaté » épouse de très – trop ? - près l'image attendue des apprenants chinois *in fine* uniformément sous la coupe de la « face » agissant telle une épée de Damoclès au-dessus du collectif. Nous retrouvons l'opposition soulignée, entre autres, par Mao Luming[152], entre la notion occidentale de « face »

[151] La double contrainte théorise un dilemme de la communication, émotionnellement pénible, qui se produit lorsque deux contraintes (ou plus) sont incompatibles entre elles : l'*obligation* de chacune contenant une *interdiction* de l'autre, ce qui rend la situation *a priori* insoluble. (https://fr.wikipedia.org/wiki/Double_contrainte#Sociologie)

[152] Voir première partie, II. 4. c. (p. 30).

individuelle de Brown et Levinson et la notion de « face » culturelle chinoise. Le vouloir individuel ne saurait en aucune manière interférer sur l'avis, le jugement et la perception de l'ensemble de la communauté. Toujours est-il que, lorsque les membres de la communauté en question se disent justement, dans un cadre restreint comme celui de la classe, aussi unanimement réfractaires à certaines pratiques qui parasitent les échanges, on comprend mal comment ces dernières persistent et ne soient pas remplacées plus franchement par la perception et l'avis nouveaux et collectifs qui permettent d'améliorer les interactions. Nous verrons dans notre conclusion globale[153], lorsque nous comparerons les résultats de l'enquête avec ceux des dissertations, si, dans la réalité, le cercle de la tradition enserre et courbe les volontés des étudiants autant que les apprenantes le disent dans leurs textes.

Deuxième possibilité, plus polémique, car elle ne résulte pas d'un non-dit culturel consensuel : la « face » peut également servir, dans les discours et dans les consciences, de prétexte pour masquer un manque de motivation et d'implication au sein de la classe d'oral de FLE. Comme le dit, certes de manière exceptionnelle, une étudiante, « on trouve toujours des excuses pour éviter l'apprentissage des langues étrangères orales, pour prendre la face. Par exemple : pas assez de vocabulaire, pas bien à la grammaire, avoir peur de faire des erreurs, n'avoir pas de l'environnement de langage... c'est les raison majeures qu'on ne veut pas se mettre à parler. Mais, le vocabulaire et la grammaire ne sont pas les facteurs de savoir si nous pouvons communiquer avec les autres. Il faut savoir que quand on a commencé à apprendre la langue maternelle, on n'a pas beaucoup de vocabulaire, et on fait souvent des erreurs de grammaire, mais cela ne nous empêche pas de ouvrir la bouche. »[154] Si les intentions individuelles de participer restent velléitaires par manque de motivation ou d'intérêt[155], certains étudiants pourront trouver dans

[153] Voir conclusion globale (p. 104).

[154] Voir annexe VIII (pp. 135-137).

[155] Indépendamment des choix d'enseignement, rappelons que les apprenants qui doivent passer les tests de TEF/TCF afin de pouvoir partir en France ne seront pas évalués sur leurs compétences orales lors de ces tests ; plus aberrant encore, que les étudiants de spécialité français – dont il s'agit ici – ne seront pas non plus évalués à l'oral pour leur examen national de français de TFS4 nécessaire pour obtenir le diplôme final ; et enfin que les compétences orales ne sont pas notées dans nos cours tout au long de l'année, mais seulement lors des examens ! Autant dire que rigoureusement rien n'est fait, au niveau de l'institution, pour inciter les apprenants à trouver un intérêt à minima « utilitariste » dans l'entraînement à l'oral en classe.

l'inquiétude de « perdre la face » devant les autres une justification idéale à l'abandon de celles-ci. La « face » agit alors, en théorie dans les discours, et dans la pratique sur les consciences, comme un garde-fou culturel qui protège l'apprenant à tous coups face à l'affrontement des difficultés de l'apprentissage.

Cette seconde possibilité, qui affirme que le « vouloir (s'impliquer) » (ou ici, en l'occurrence, le « ne pas vouloir », ou plutôt le « vouloir ne pas (s'impliquer) ») indépendant de l'apprenant chinois peut agir en parallèle aux mécanismes culturels collectifs dans un processus également négatif[156], est contraire aux affirmations de chercheurs tels que Mao Luming[157]. Elle place le « vouloir » individuel de l'apprenant au-dessus, ou au moins au même niveau, que les impératifs culturels chevillés au collectif, et donne une « rationalité »[158] et un sens dépassant le culturel aux dires et au faire apparemment contradictoires des apprenants qui se sont exprimés dans leurs dissertations. Ce « vouloir » contraire au « vouloir professoral » de l'enseignant pourra, en fonction de la motivation des apprenants, être plus ou moins négatif, parasiter et freiner plus ou moins l'apprenant en classe à l'instant fatidique situé entre la conscience apparemment nette de la nécessité de surpasser la « face » pour participer afin de progresser, et la prise de décision effective de participer. Notre proposition fait donc l'hypothèse d'une forme d'universalité du comportement des apprenants vis-à-vis d'une matière qu'ils sont obligés d'étudier sans en avoir la moindre envie, et sans en voir la moindre utilité. Il va de soi que le « vouloir (s'impliquer) » des apprenants peut également être polarisé positivement pour peu qu'apprendre le français leur plaise (ou se mette à leur plaire), ou qu'ils aient besoin d'en maîtriser les différentes compétences pour pouvoir aller étudier en France.

III. 2. d. Analyse des conseils

[156] Avec, en revanche, un résultat identique. Par exemple le phénomène de « classe morte » évoqué par les apprenants peut aussi bien être dû à un collectif d'étudiants qui respectent entre eux et avec l'enseignant certains principes traditionnels, qu'à un ensemble de singularités qui montrent quasi-collectivement leur désintérêt pour ce qu'elles étudient.

[157] Voir première partie, II. 4. c. (p. 30).

[158] Le terme « rationalité » est ici à prendre au sens de la « zweckrational » de Weber, et de l'utilisation qu'en font également Brown et Levinson (Voir première partie, I. 5. (p. 13)).

Le dernier thème principal qu'abordent plusieurs apprenantes dans leurs textes est constitué de conseils et de recommandations, aussi bien aux apprenants qu'aux enseignants, pour tenir compte des comportements induits selon eux par la « face » en situation de cours. Comme notre problématique ne consiste pas précisément à trouver et exposer des solutions – les nôtres ou celles des apprenants - qui permettent d'améliorer éventuellement la qualité de l'enseignement en tenant compte de la « face », nous ne nous attarderons pas sur ce dernier thème. Il nous paraît quand même important d'en analyser rapidement quelques éléments, car ces conseils sont en partie reliés à ce que nous évoquions dans le chapitre précédent.

Conformément à ce que nous avons vu dans le chapitre précédent, dix étudiantes affirment clairement la nécessité pour les étudiants de surmonter la « face » en cours de langue. Nous avons classé ce thème dans les conseils, car son énonciation, tout comme les jugements évoqués précédemment, n'est pas agencée sur le mode du « je » agissant effectivement en connaissance de ce qui est dit et racontant sa propre expérience, mais d'un « nous » abstrait.

En ce qui concerne le comportement de l'enseignant, les conseils sont partagés entre un appel à respecter scrupuleusement les rites de la « face » en appliquant un certain nombre de solutions d'enseignement appropriées et parfois concrètement explicitées[159] (trois étudiantes), et le point de vue opposé qui considère que la meilleure chose que l'enseignant puisse faire, c'est de prêcher auprès des apprenants l'atout que peut constituer la « perte de face » en classe de langue, à la manière du slogan « aimez perdre la face ! » d'une célèbre agence de langue chinoise nommée Crazy English[160][161]

[159] Voir annexe VIII (pp. 137-140).

[160] Voir annexe VIII (pp. 135-137).

[161] Cette agence a apparemment, par ailleurs, des méthodes d'enseignement assez contestables. Son dirigeant, Li Yang, « believes that the traditional way of learning English in China is ineffective. Li Yang's method places heavy emphasis on practicing English orally. His method can be described with the slogan « By shouting out loud, you learn. » Students practise his technique by going behind buildings or on rooftops and shouting English. They also go to his rallies and shout together ; this helps them overcome their shyness (everybody is doing it, so

(deux étudiantes). Nous retrouvons les deux points de vue théoriques qui s'opposent habituellement sur cette question[162]. Le premier point de vue suggère une modalisation du cadre d'enseignement par l'enseignant et les apprenants, par l'intermédiaire du « mode de la communication interculturelle » de Frame. Parmi les possibilités proposées à l'enseignant pour améliorer l'enseignement en ménageant les « faces », figurent la préparation écrite des dialogues, mais aussi le travail en groupes. Cette dernière proposition est peu compréhensible et assez contradictoire avec ce qui est dit, par ailleurs, des problèmes relatifs à la « face » et au collectif. Ou alors, elle sous-entend que le travail en groupes n'inclut pas la correction réciproque entre apprenants. Quoi qu'il en soit, elle reste particulièrement difficile à mettre en place concernant l'oral, sauf à transformer ses cours en séances d'élocution collective, à la manière de la « méthode » Crazy English...

III. 3. Secondes conclusions

Pour les apprenants qui sont invités à s'exprimer au sujet de la « face » comme objet culturel chinois particulier, cette dernière occupe une place centrale dans leurs comportements en classe de langue étrangère. Ce facteur ne fait aucun doute pour les apprenants, et c'est le risque de « perdre la face » qui concentre leur attention et leur vigilance. La peur de « perdre la face » ne semble pour eux ni spécialement attisée, ni vraiment atténuée, avec un enseignant d'origine étrangère qui ne maîtrise pas nécessairement les codes culturels locaux ; elle est chevillée à l'universelle erreur qui menace toujours d'être exposée au vu et au su des autres camarades. Pour certains, l'enseignant étranger peut tout de même essayer de s'adapter à la situation, et, pour la plupart, ce sont aussi les apprenants eux-mêmes qui doivent absolument faire abstraction

nobody is embarrassed). In many ways it remains similar to the traditional pedagogic practices of Chinese education in that it still relies on repetition and recitation. Members of the school administration in China often disapprove of the method because they believe it goes against the traditional Chinese values of modesty and restraint. » (https://en.wikipedia.org/wiki/Crazy_English) Le charlatanisme mercantile et le nationalisme outrancier du leader de cette agence sont aussi épinglés dans un article édifiant du journal The New Yorker.

[162] Voir deuxième partie, I. 3. (p. 43).

de la « face » en classe de langue afin de pouvoir progresser en communication orale. Car, d'après nos quelques étudiants interrogés, si la « face » peut, d'une façon positive mais individuelle, pousser à perfectionner ses capacités en langue pour éviter de la perdre en situation de classe, elle reste néanmoins et pour plusieurs raisons, un facteur inhibiteur et négatif décisif au moment de prendre la parole dans le collectif de la classe, en particulier lors des situations qui mettent verbalement en jeu l'enseignant et l'apprenant.

Nous avons donc obtenu, de la part de ces étudiants, une image globale relativement conforme aux stéréotypes culturalistes couramment véhiculés sur les apprenants chinois : silencieux de peur de faire des erreurs et de « perdre la face », agissant suivant les règles collectives plutôt qu'individuellement, préférant l'écriture, etc. Mais nous devons aussi constater que la perspective émique, que nous souhaitions au départ obtenir en proposant aux étudiants de répondre au sujet de la dissertation, présente cette image dans un bien curieux état qui n'est pas totalement dépourvu d'ambiguïté. En effet, elle est dans un même mouvement quasi-collectif et uniforme aussi complaisamment dépeinte, comme reflet de la réalité, que déchirée, comme frein dans l'apprentissage. Nous envisageons donc que le discours des apprenants soit largement clivé de l'intérieur par la « face » elle-même lorsqu'ils ont à s'exprimer directement à son sujet. Ainsi, pour différentes raisons également liées à la « face » (répondre ce que l'on croit favorable de dire à l'enseignant, faire preuve de nationalisme, esquiver des explications moins avouables, etc.), les réponses sont probablement moins rédigées dans le but d'établir un reflet totalement conforme de l'état d'esprit réel des apprenants, que dans l'intention de maintenir un certain statu quo dans l'opinion de l'enseignant-chercheur qui les interroge, c'est-à-dire à maintenir la « face », telle un masque, sur les motivations réelles des comportements individuels.

Ces réponses traduisent également la limite de notre démarche. On peut, par exemple, envisager que nous aurions obtenu des réponses relativement différentes si le questionnement avait été différent, s'il n'avait pas été imposé, et s'il n'avait pas été proposé aux étudiants par l'un de leurs enseignants, qui plus est un enseignant étranger.

CONCLUSION GLOBALE

Le bilan global de notre étude ne peut commencer sans relever la contradiction, qui apparaît de manière immédiate à une lecture au premier degré, entre nos résultats de l'enquête de la première partie et les résultats de la dissertation de la seconde partie, entre la perspective « sociologique » et la perspective « émique ». D'un côté, nous avons des étudiants qui sont censés et qui considèrent largement donner des réponses personnelles et dont les comportements semblent remettre en question certains comportements culturels traditionnellement imputés à la « face ». D'un autre côté, nous avons des étudiants qui décrivent une emprise totale de la « face » en tant qu'entité culturelle chinoise sur la classe de langue, emprise dont il faudrait en même temps – vœu pieu - s'échapper.

Parmi les éléments avancés par les apprenants dans la première partie, qui remettent en question l'emprise de la « face » sur les étudiants : l'impression de répondre aux questions de l'enseignant étranger en cours, la nécessité que l'enseignant étranger corrige les erreurs des apprenants en classe et que les apprenants fassent de même avec les erreurs de l'enseignant étranger, le ressenti très positif à l'égard des activités comme les jeux de rôles et les débats en classe, le sentiment que l'enseignant étranger doit moins imposer le respect par son savoir que par son aptitude à intéresser et à distraire les apprenants. Et, dans la seconde partie, nous retrouvons au contraire, signalés par les apprenants, l'existence d'à peu près tous les éléments habituels relatifs à la « face » chinoise. La contradiction est, selon nous, logique. Elle est le fruit de la confrontation entre des points de vue sur des comportements individuels singuliers et des points de vue sur des comportements collectifs généraux. Elle montre que, malgré la « double contrainte » qui pèse lourdement sur les apprenants en situation d'expression orale en cours et qui transparaît le plus dans les discours de notre seconde partie, un certain nombre de ces derniers parviennent à la dépasser en partie pour avoir un comportement sortant des clous tracés par la culture locale. Même si une véritable dynamique de groupe, pourtant

fortement désirée, manque encore, des individualités non marginales font prévaloir en classe de langue une attitude qui place avant tout leur intérêt d'apprenants sur les considérations traditionnelles collectives qui les freinent.

Nous venons de le voir, nos analyses ont pris en compte les réponses des apprenants de manière littérale. Mais elles se sont encore appliquées à faire apparaître, au second degré, du caché ; à faire des propositions qui sont elles-mêmes les hypothèses du chercheur. Il s'est agi de mettre au jour, d'abord, ce qui est imputable à la « face » (au sens de Goffman ou de la culture chinoise) dans les réponses des apprenants où la « face » n'est pas directement convoquée, et ensuite, ce qui pourrait ne pas totalement être imputable à la « face » dans les réponses des étudiants où la « face » est évoquée. Lorsqu'il est temps de tirer une conclusion globale de ces analyses en les confrontant, nous pouvons dire qu'elles se complètent relativement bien. Certains comportements que nous avons rattachés à la « face » dans la première partie sont clairement explicités par les apprenants dans la seconde partie. De même, les hypothèses émises dans la seconde partie pour expliquer le comportement des apprenants avec d'autres éléments que la notion culturelle de « face » se trouvent confirmées dans les réponses des apprenants obtenues par des procédés scientifiques dans la première partie de l'analyse de notre corpus.

En effet, la « face » chinoise est, par exemple, dans les réponses de la seconde partie clairement mise en cause dans les problèmes de communication entre l'enseignant et les apprenants signalés dans les réponses de la première partie. Dans l'autre sens, notre supposition que les discours culturalistes des apprenants sur la « face » dans la seconde partie cachent probablement d'autres réalités plus banales concernant leur motivation est également en partie validée par les réponses des apprenants à la première partie qui admettent souvent ne pas savoir pourquoi ils étudient le français et être gênés à l'oral car il n'apprennent pas convenablement le cours.

Ainsi, si certaines situations d'oralité qu'implique le contrat didactique restent dangereuses pour la « face » des apprenants (en particulier la communication de l'apprenant vers l'enseignant), si l'erreur reste dans une certaine mesure un tabou qui risque de faire « perdre la face » individuellement et universellement (au sens de Goffman) ou collectivement et culturellement (au sens de la culture traditionnelle chinoise),

nous affirmons qu'il y a également dans la pratique, d'après nos résultats, non seulement d'autres facteurs que la « face » envisageables pour expliquer les difficultés éventuelles des apprenants à s'exprimer en classe de FLE, mais aussi une relativisation effective, dans le cadre certes très restreint et particulier qui est le nôtre, des contraintes liées à la « face ». Il serait difficile et abusif de tirer des conclusions quantitatives précises sur ce dernier phénomène, y compris limitées dans notre terrain de recherche, mais son existence nous semble bien avérée même s'il reste sur le plan individuel et non collectif. Nous avons déjà proposé ci-dessus quelques exemples de ces remises en cause au sein de la classe de FLE, ajoutons à ceux-ci les nouvelles cyber-tactiques que nous avons également analysées et qui permettent aux apprenants de rompre plus aisément la relation de pouvoir « maître-disciples » traditionnelle dans laquelle la « face » (en tant qu'objet culturel rituel) des deux parties est largement en jeu.

Le public que nous avons étudié apparaît donc, au final, comme assez composite, échappant n'importe comment à l'image unilatérale qui en est souvent donnée. Ce constat ne signifie pas que la notion culturelle de « face » n'a plus aucun impact au sein de notre classe de FLE chinoise, mais qu'elle est, à la manière du long processus historique qui est le sien, érodée de toutes parts, grignotée par les volontés positives des apprenants qui souhaitent progresser de manière conséquente dans leur compétence orale. Cette volonté qui s'accorde harmonieusement avec le contrat didactique de la classe de langue étrangère peut être présente chez l'apprenant dès le début de l'enseignement, apparaître en cours d'apprentissage, mais parfois aussi ne jamais vraiment voir le jour.

TABLE DES MATIÈRES

Enquête sur le rôle joué par la « face » en contexte d'enseignement du FLE en Chine

INTRODUCTION.....1

PREMIÈRE PARTIE : NOTIONS THÉORIQUES.....4

I. La notion sociologique occidentale de « face ».....4

I. 1. La définition de Goffman.....5

I. 2. la « face » de Goffman et l'universel.....7

I. 3. La « face » de Goffman et les interactions interculturelles.....8

I. 4. Mise en doute occidentale de la « face » de Goffman.....11

I. 5. Remaniements de la notion de « face ».....13

II. La notion culturelle de « face » chinoise.....14

II. 1. Origine historique et définitions : Confucius et le Liji.....15

II. 2. Le Liji et l'enseignement.....17

II. 3. La « face » chinoise dans l'histoire.....18

II. 3. a. « Face » chinoise et colonialisme.....18

II. 3. b. « Face » chinoise et maoïsme.....21

II. 3. c. « Face » chinoise et mondialisation.....24

II. 4. Points de vue sur la « face » chinoise.....26

II. 4. a. « Face » chinoise et pouvoir.....26

II. 4. b. « Face » chinoise et politesse.....29

II. 4. c. « Face » chinoise et particularisme culturel.....30

III. La « face » dans une situation d'enseignement interculturelle.....34

III. 1. La notion de contrat didactique.....35

III. 2. Le risque de survalorisation de la « face ».....36

DEUXIÈME PARTIE : METHODOLOGIE.....39

I. La situation de l'enseignant-chercheur.....39

I. 1. La chance de l'étranger.....40

I. 2. La perspective émique.....41

I. 3. Les contorsions de l'enseignant-chercheur.....42

II. Le contexte de notre recherche.....45

II. 1. Le lieu.....45

II. 2. Le public.....46

II. 3. Le contrat didactique.....47

II. 4. La durée.....48

III. Notre corpus.....48

III. 1. Le questionnaire.....49

III. 2. Les productions des apprenants.....51

III. 2. a. Les productions imposées.....51

III. 2. b. Les productions libres.....53

TROISIÈME PARTIE : ANALYSE DU CORPUS ET RÉSULTATS DE L'ÉTUDE.....55

I. Une situation d'enseignement typique.....55

II. Résultats à l'aide d'un questionnaire sans que la notion de « face » ne soit utilisée comme stimulus.....58

II. 1. Les interrogations des apprenants à l'intention de l'enseignant.....59

II. 2. Les réponses des apprenants aux interrogations de l'enseignant.....63

II. 3. Les interactions entre étudiants en cours.....65

I. 3. a. Les jeux de rôles.....66

I. 3. b. Les débats.....72

II. 4. La perception et l'image de l'enseignant étranger par les apprenants.....74
II. 4. a. Perception à travers les réponses à l'enquête.....74
II. 4. b. Perception à travers les productions individuelles en ligne.....76
II. 5. Les différences de comportements des apprenants par rapport aux enseignants français et chinois.....83
II. 6. La place de la culture dans l'image que les apprenants renvoient d'eux-mêmes.....85
II. 7. Premières conclusions.....88

III. Résultats lorsque la notion de « face » est utilisée comme stimulus dans une question ouverte.....89
III. 1. Synthèse des thèmes présents dans les dissertations.....89
III. 2. Analyse des thèmes et de leur agencement sur le plan discursif.....92
III. 2. a. Agencement des thèmes dans les dissertations.....92
III. 2. b. Analyse des considérations générales.....93
III. 2. c. Analyse du couple avantages/inconvénients.....95
III. 2. d. Analyse des conseils.....100
III. 3. Secondes conclusions.....102

CONCLUSION GLOBALE.....104
TABLE DES MATIÈRES.....107
ANNEXES.....110
BIBLIOGRAPHIE.....141
REMERCIEMENTS.....145

ANNEXES

Sommaire des annexes :

ANNEXE I : Le questionnaire en version française.....111

ANNEXE II : Diagrammes des résultats de notre enquête.....116

ANNEXE III : Extrait de la nouvelle *Au milieu de l'âge* (Shen Rong)...124

ANNEXE IV : Traduction en français du document 1 p. 77.....125

ANNEXE V : Le mème de l'enseignant et son double.....126

ANNEXE VI : Autre version du document 4 p. 79.....126

ANNEXE VII : Le sujet de la dissertation.....127

ANNEXE VIII : Exemples de dissertations des apprenantes.....128

Annexe I : Le questionnaire en version française.

QUESTIONNAIRE

Ce questionnaire est individuel et anonyme. L'étude de ses réponses aura pour but d'améliorer la communication entre enseignants et étudiants. Merci de bien vouloir répondre aux questions en respectant les quelques règles suivantes :

- en sélectionnant au maximum deux réponses par question.
- en vous fiant autant que possible à votre expérience personnelle en cours de français communication orale, avec votre enseignant français.
- en répondant en chinois et de manière lisible aux réponses personnelles (du type : « autre », « pourquoi », « exemple », « lesquels »).

1/ Je pose des questions à mon professeur de français ...

□ jamais.
□ très rarement.

parce que ...

□ j'ai peur de poser une question inappropriée.
□ j'ai honte de montrer au professeur ou aux autres élèves que je ne sais pas ou que je ne comprends pas quelque chose.
□ j'ai peur pour le professeur qu'il ne sache pas répondre à ma question.
□ je ne sais pas comment poser ma question en français.
□ je n'ai pas besoin de poser des questions.
□ le cours ne m'intéresse pas.

□ autre : _____

□ parfois.
□ souvent.

et, ...

□ j'attends d'être seul(e) avec lui.
□ je pose mes questions pendant la classe.
□ je pose mes questions dès que j'ai un problème ou que je ne comprends pas.

2/ En cours, quand le professeur pose une question ouverte à toute la classe, je réponds ...

□ jamais.
□ très rarement.

parce que ...

□ je ne sais pas la réponse.
□ je ne comprends pas la question.
□ je n'ai pas envie de faire un effort pour répondre.
□ j'ai envie de répondre mais j'ai peur de faire une erreur.
□ je ne sais pas que le professeur pose une question car je ne l'écoute pas.
□ je ne suis pas habitué(e) à ce qu'on me pose des questions en cours.
□ autre : _____

□ parfois.
□ souvent.

3/ Le plus important pour moi, c'est que mon professeur ...

□ fasse un cours intéressant.
□ soit amusant.
□ soit gentil.
□ parle chinois.
□ soit sérieux et connaisse bien ce qu'il enseigne.
□ ne fasse pas ou peu d'erreurs.
□ soit poli.
□ soit beau.
□ m'encourage à parler.
□ me corrige quand je fais une erreur.
□ accepte que je le corrige quand il fait une erreur.
□ ne se moque pas de moi.

□ autre : _____

4/ Le moins important pour moi, c'est que mon professeur ...

□ fasse un cours intéressant.
□ soit amusant.
□ soit gentil.
□ soit sérieux et connaisse bien ce qu'il enseigne.
□ ne fasse pas ou peu d'erreurs.
□ soit poli.
□ soit beau.
□ m'encourage à parler.
□ me corrige quand je fais une erreur.
□ accepte que je le corrige quand il fait une erreur.

□ ne se moque pas de moi.

□ autre : _____

5/ J'apprends le français ...

□ car cette langue et la France me passionnent.
□ car je veux aller étudier en France.
□ car c'est un plus pour entrer dans le monde du travail.
□ mais je ne l'ai pas choisi et je ne sais pas vraiment pourquoi.

Si je n'ai pas vraiment choisi d'apprendre le français au début ...

□ petit à petit je me suis motivé(e) et intéressé(e) à cette langue.
□ je ne me suis encore jamais motivé(e) et intéressé(e) à l'étude de cette langue.

□ autre : _____

6/ Je dirais que ...

□ je suis passionné(e) par le français.
□ je suis relativement intéressé(e) par le français.
□ je suis peu intéressé(e) par le français.
□ je ne suis pas du tout intéressé(e) par le français, et pas motivé(e) pour l'apprendre.

7/ Quand je fais une erreur en cours et que le professeur me corrige, ...

□ je pense qu'il a raison de me corriger.
□ je pense qu'il a raison mais qu'il ne devrait pas me corriger devant les autres.
□ je pense que sa correction est inutile.
□ j'écoute sa correction mais ça ne m'intéresse pas.
□ j'écoute sa correction mais je ne comprends pas toujours.

8/ Si le professeur fait une erreur dont je m'aperçois, au tableau par exemple, ...

□ je la lui signale immédiatement.
□ j'attends la fin du cours pour la lui signaler.
□ je ne la lui signale pas car je pense que ça n'est pas important.
□ je ne la lui signale pas car je pense que c'est gênant pour lui.
□ je ne la lui signale pas car je ne suis pas sûr(e) qu'il se soit trompé.

9/ Je trouve que l'exercice du débat en cours est ...

□ un très bon exercice d'expression et de compréhension orales.
□ un exercice difficile pour moi car il faut donner son avis personnel devant les camarades.
□ un exercice difficile pour moi car il faut bien comprendre les autres et savoir interagir directement avec eux à l'oral.
□ un exercice impossible pour moi car je ne peux pas exprimer mon désaccord devant les camarades.

10/ Pendant les jeux de rôles devant la classe, ...

□ j'arrive très bien à m'exprimer.
□ j'arrive assez bien à m'exprimer.
□ j'arrive mal à m'exprimer.
□ je n'arrive pas du tout à m'exprimer.

Si je n'arrive pas du tout ou mal à m'exprimer lors des jeux de rôle, c'est parce que ...

□ je suis timide.
□ j'ai peur que les élèves ou le professeur qui me regardent se moquent de moi si je fais une erreur.
□ j'ai peur que le professeur me corrige devant les autres si je fais une erreur.
□ je n'arrive pas à parler car j'ai des problèmes de prononciation.
□ je n'apprends pas bien mon cours.

□ autre : _____

11/ En cours, …

□ je me mets toujours aux premiers rangs.
□ je me mets souvent derrière ou au fond de la classe.

Si je ne me mets jamais aux premiers rangs, c'est parce que ...

□ je n'ai pas envie de communiquer avec le professeur.
□ j'ai peur d'être interrogé(e) par le professeur.
□ je ne me rends pas compte que cela gêne ma communication avec le professeur.
□ je suis gêné(e) par les poussières de craie.

□ autre : _____

12/ Entre mon premier cours de français et aujourd'hui, j'ai l'impression ...

□ d'avoir beaucoup changé d'attitude en cours.

Pourquoi ? : _____

□ d'avoir un peu changé d'attitude en cours.

Pourquoi ? : _____

□ de n'avoir pas changé du tout.

Pourquoi ? : _____

13/ En cours, avec les professeurs chinois, ...

□ j'ai les mêmes comportements qu'avec les professeurs français.
□ je n'ai pas toujours les mêmes comportements qu'avec les lecteurs français.

Exemples : _____

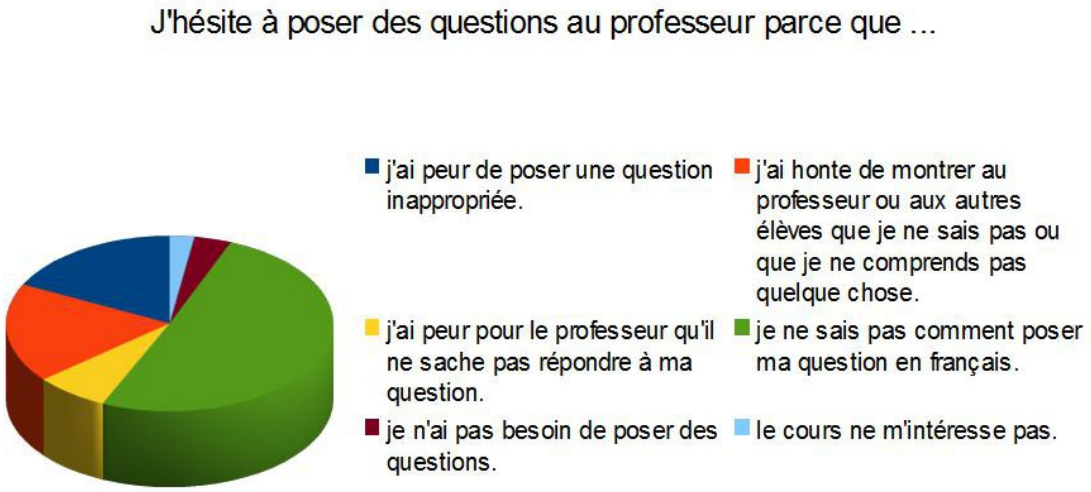
14/ Selon moi, mes réponses aux questions ci-dessus, reflètent ...

□ mon caractère et mon comportement personnels.
□ des comportements sociaux généraux en Chine.

Lesquels ? : _____

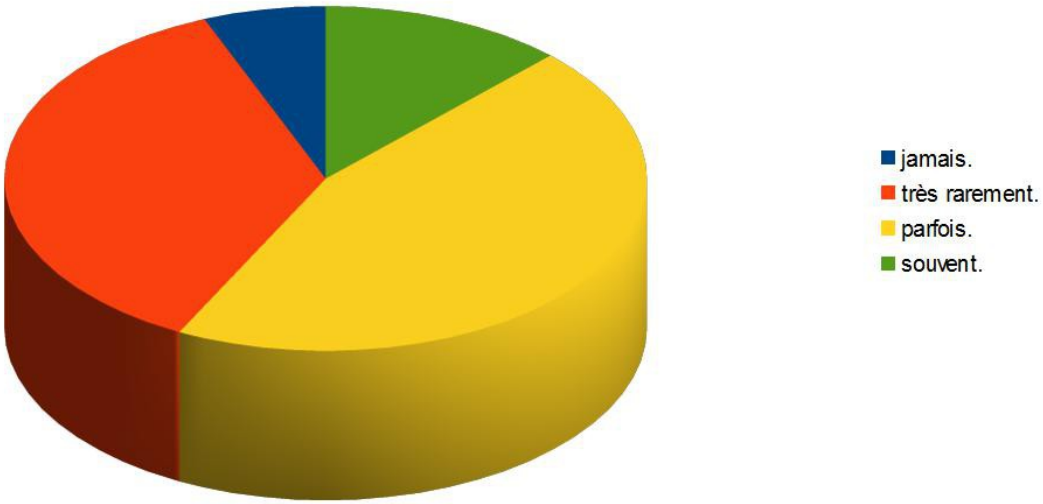
Annexe II : Diagrammes des résultats de notre enquête.

document 1



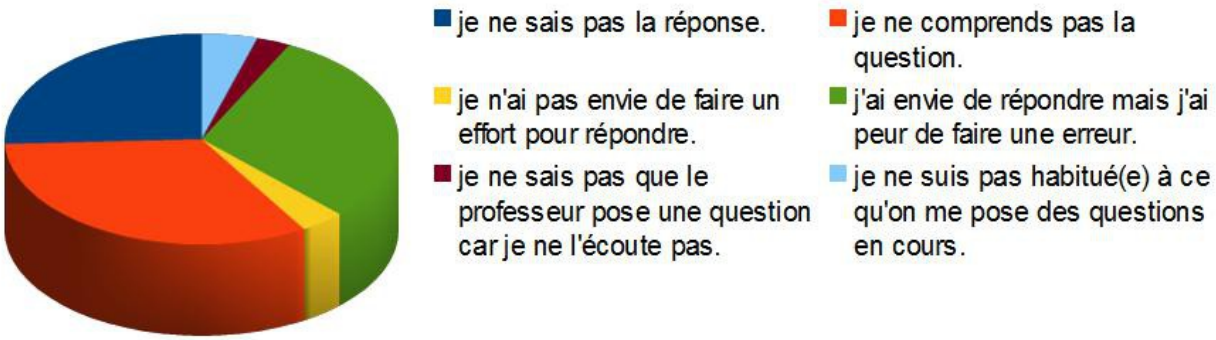
document 2

En cours, quand le professeur pose une question ouverte à toute la classe, je réponds ...

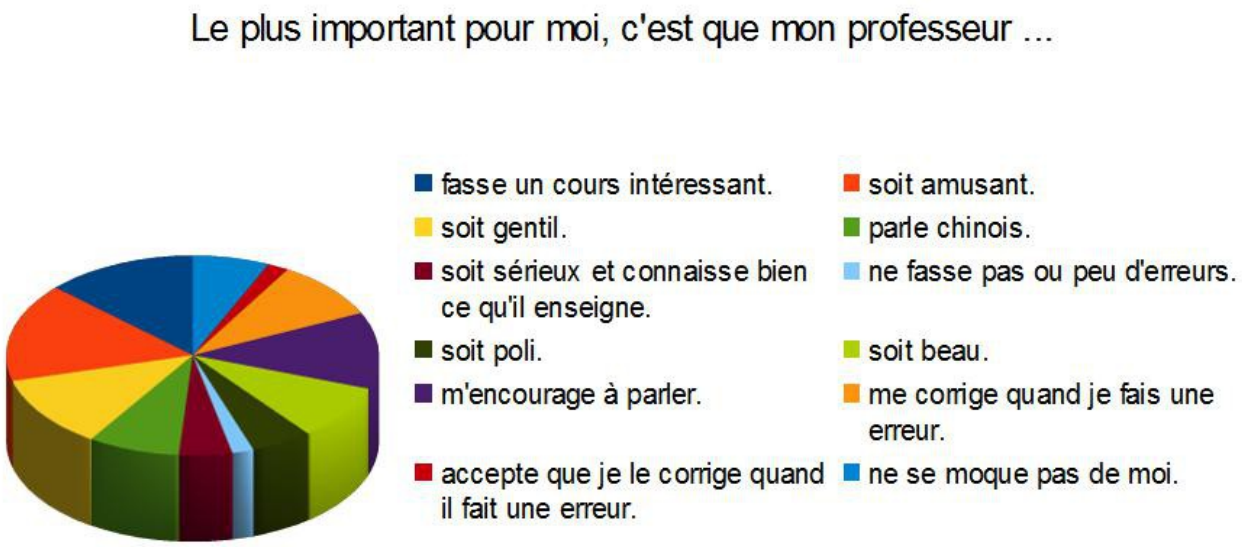


document 3

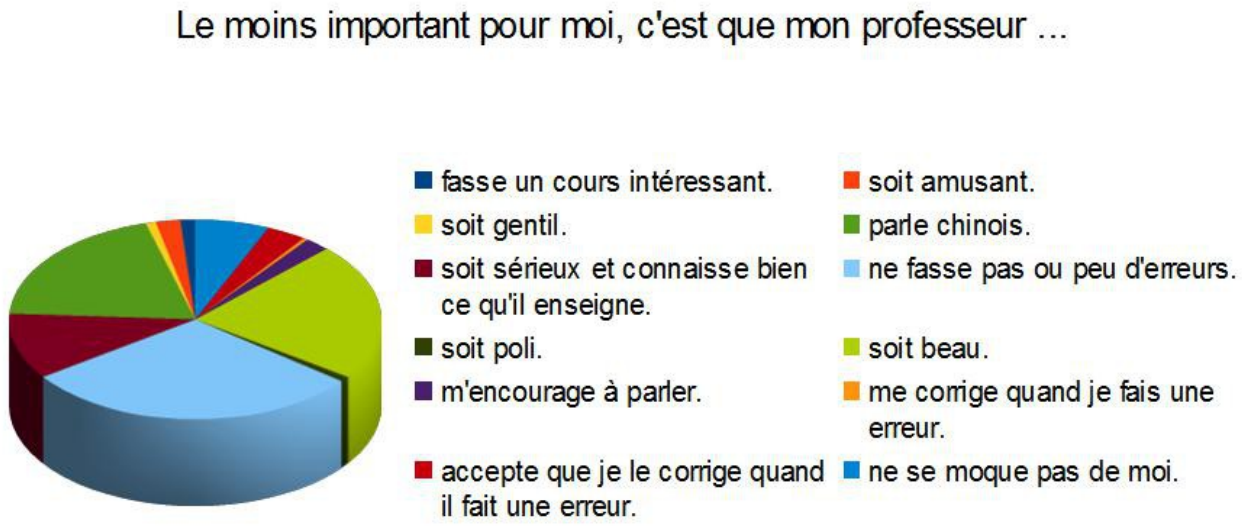
J'hésite à répondre aux questions du professeur en cours parce que...



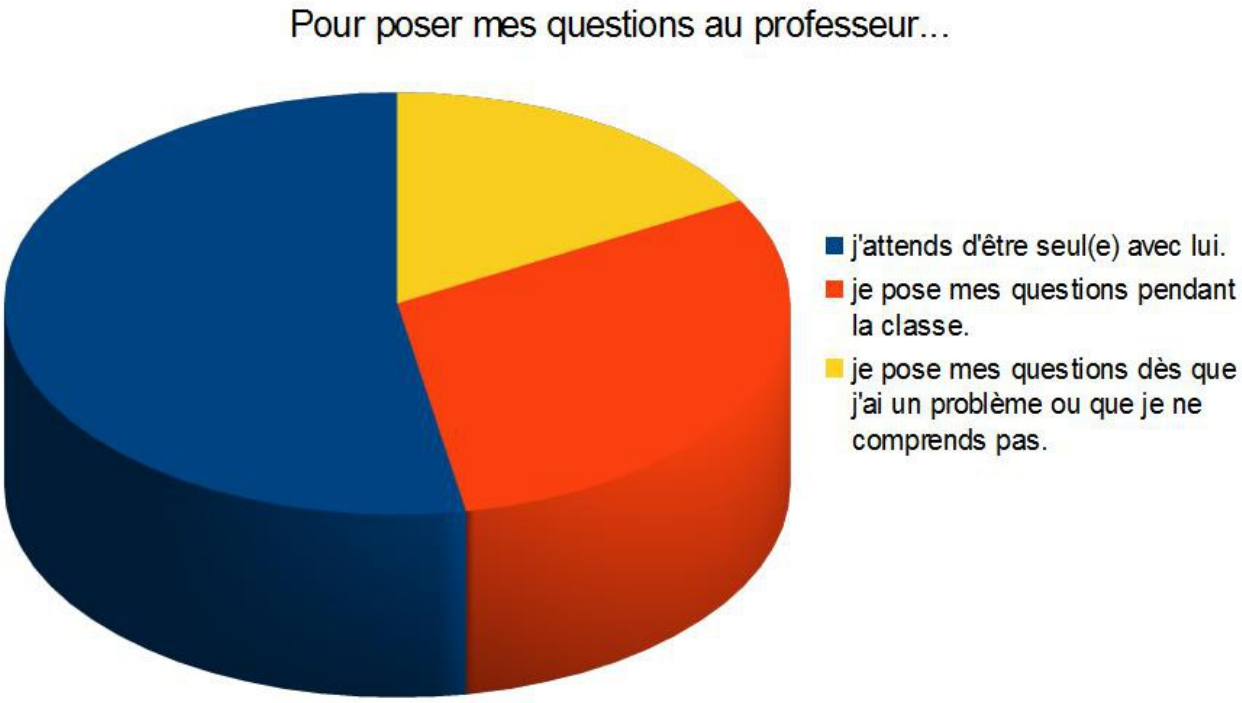
document 4



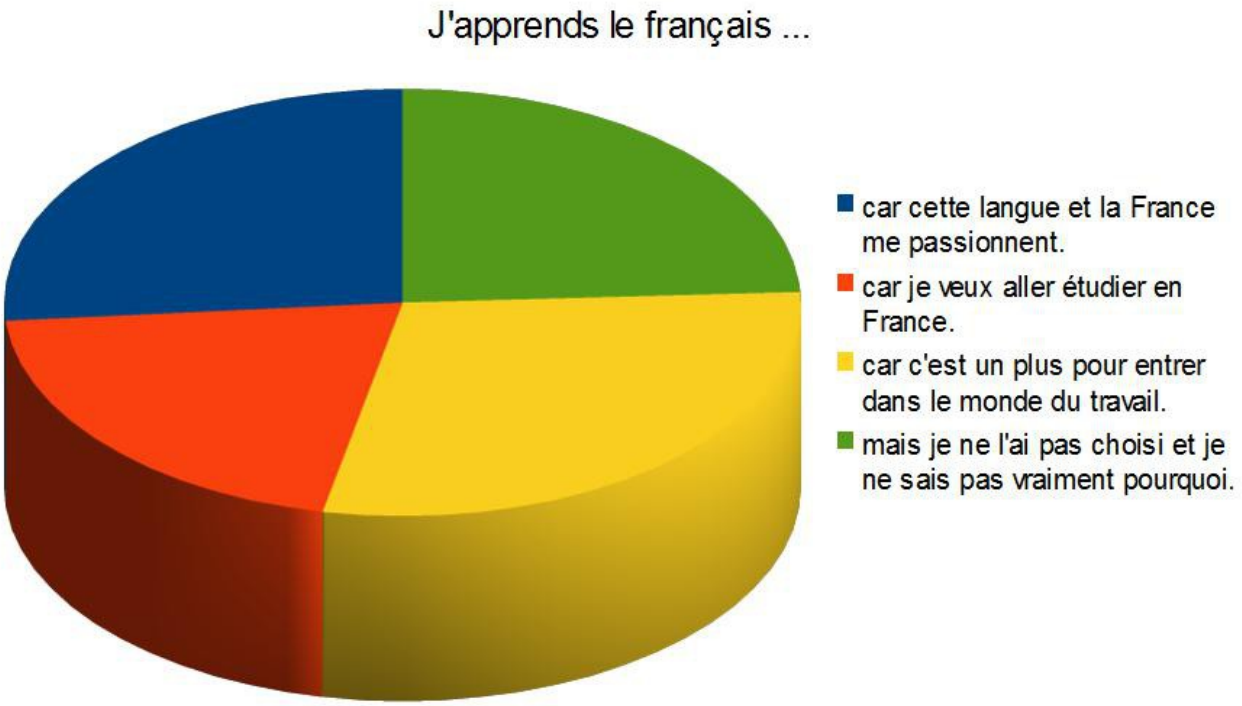
document 5



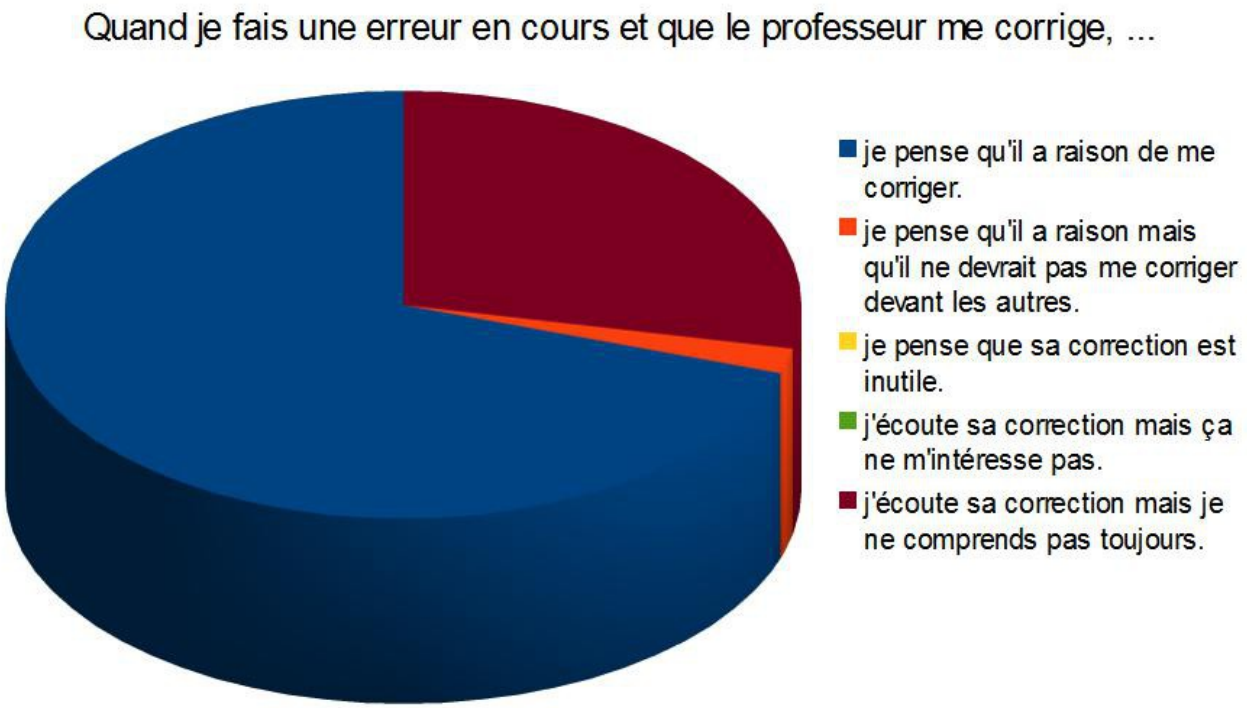
document 6



document 7

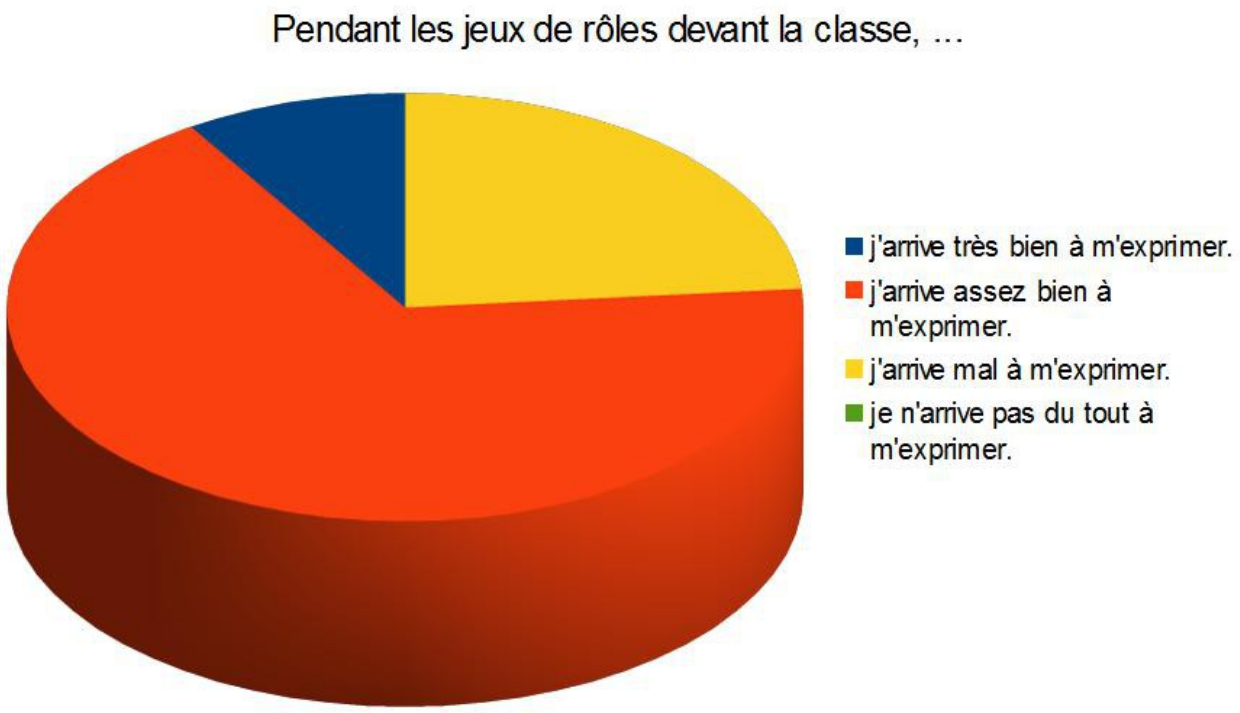


document 8



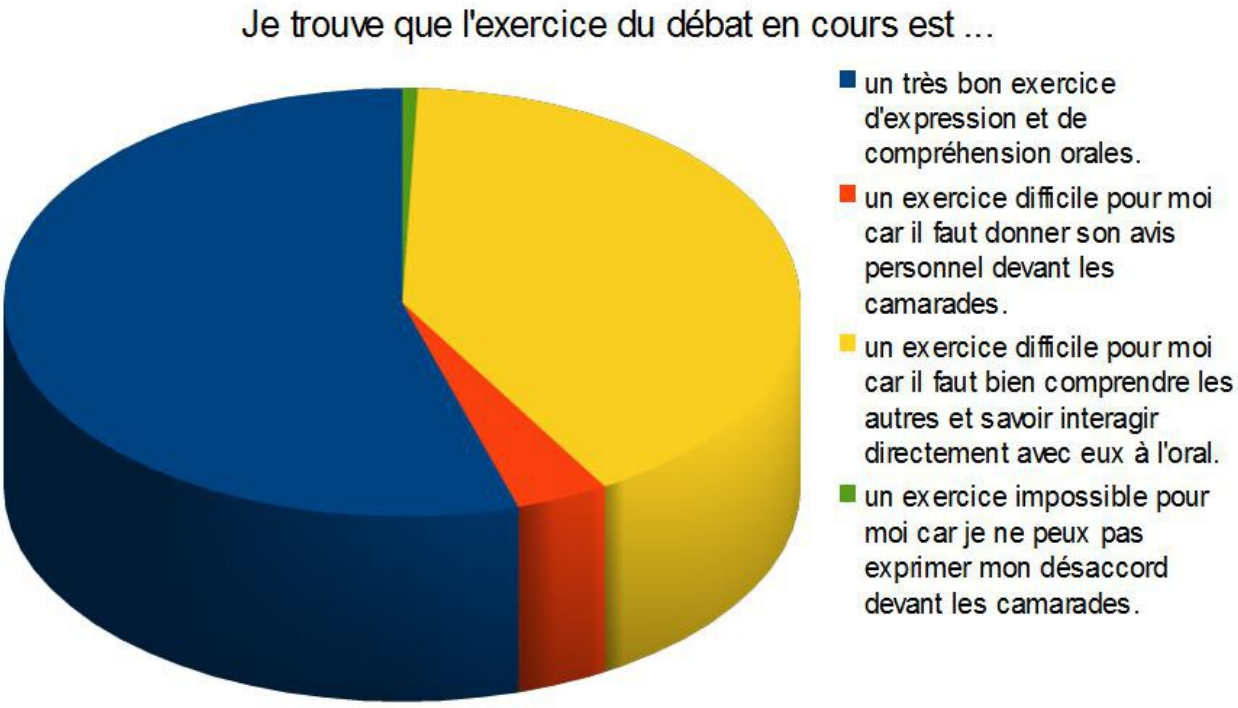
document 9

document 10

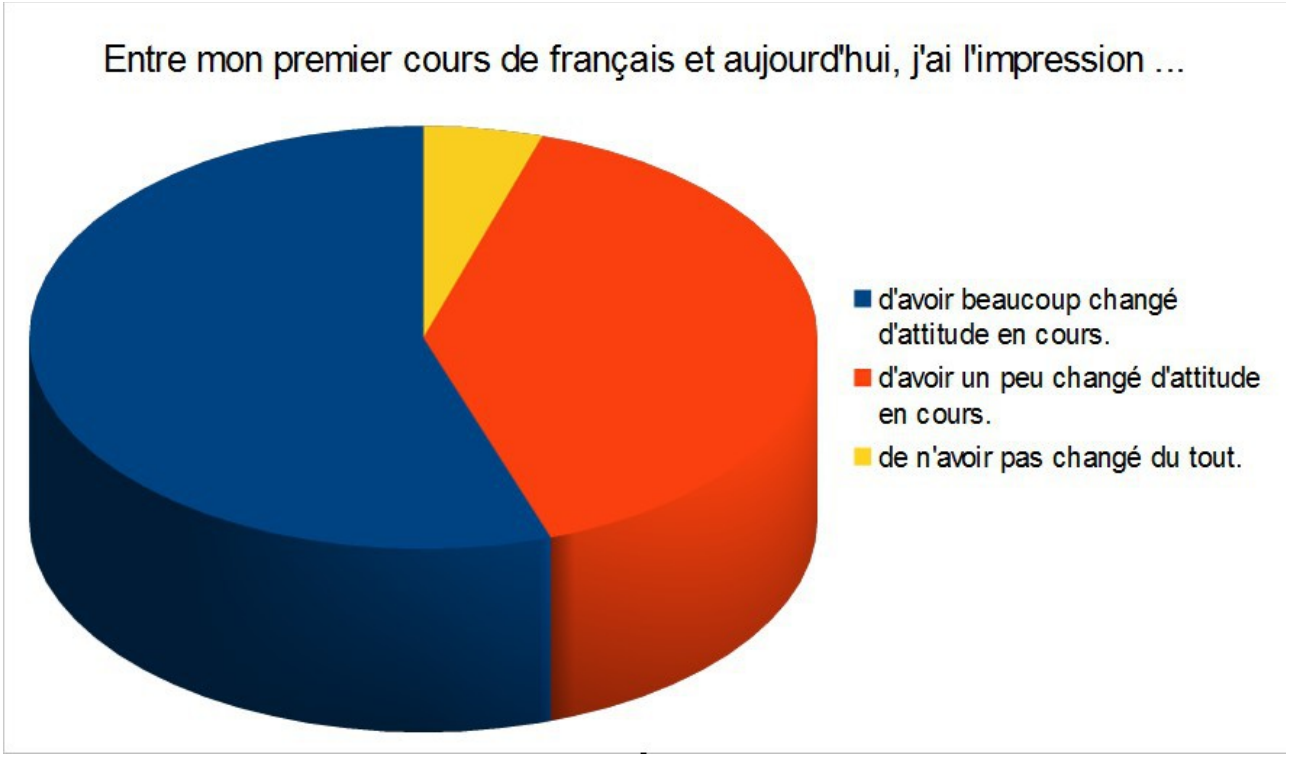


document 11

document 12



document 13



document 14

document 15

document 16

Annexe III : Extrait de la nouvelle *Au milieu de l'âge* de Shen Rong.

[…] Sun était allé inspecter les salles de malades, entouré d'un grand nombre de médecins en blouse blanche. Tous les malades attendaient avec émotion la visite de ce professeur renommé, comme s'il eût suffi du simple contact de ses doigts pour que leurs yeux guérissent. […] Après cette visite, il y avait régulièrement un entretien pour un échange de vues, au cours duquel le chef de service donnait des instructions de travail. Généralement, à ce genre de de réunion, le professeur Sun et les médecins traitants prenaient seuls la parole. Les internes se contentaient d'écouter attentivement, n'osant jamais rien dire, de peur de se tromper devant tant d'experts, et de devenir des objets de risée. Il en avait été de même ce jour-là. [...] Cependant, avant de partir, le professeur s'était levé :

- Quelqu'un a-t-il quelque chose à ajouter ? Avait-il demandé.

Une timide voix féminine s'était fait entendre d'un coin de la salle :

- Pourriez-vous examiner à nouveau la radio du malade n°3 de la salle 4 ?

Toute l'assistance s'était retournée. Et le professeur Sun avait reconnu distinctement Lu Wenting. […]

- On lui a fait une radio au moment de la consultation, dit Lu, et le rapport du service de radiologie a déclaré qu'aucun corps étranger n'avait pu être discerné. […] Personnellement, je considère qu'il a effectivement un corps étranger. Professeur Sun, voudriez-vous regarder ?

La radio fut apportée. Le professeur, l'interne en chef et le médecin traitant l'examinèrent à tour de rôle.

Avec stupéfaction, Yafen regardait sa camarade en pensant : « N'aurais-tu pas mieux fait de montrer la radio au professeur après la séance ? Si tu te trompes, tu vas être ridiculisée devant tout le service ; et même si tu as raison... te rends-tu compte qu'il s'agit du diagnostic du médecin traitant ? … »

Sun opina de la tête :

- Vous avez raison, dit-il en examinant la radio, il y a un corps étranger... Et il continua en jetant un regard sur l'assemblée :

- Le docteur Lu est dans notre service depuis très peu de temps, mais elle cherche toujours à approfondir ses connaissances, et elle fait preuve de beaucoup de sérieux et de minutie. Ce sont là des qualités très précieuses.

Vite, Lu baissa la tête. Elle ne s'attendait pas à des éloges en public. Et Sun sourit en la voyant rougir... Il savait que le fait de mettre en doute le diagnostic d'un médecin traitant représentait non seulement une grande conscience professionnelle, mais aussi un très grand courage.

Les hôpitaux sont des institutions différentes des autres. La hiérarchie établie y est très rigoureuse. Tacitement, les médecins débutants se soumettent aux médecins qualifiés, les internes aux médecins traitants, et les avis des professeurs sont indiscutables, etc. Le fait que Lu, fraîche émoulue, se permette d'émettre un avis différent de celui d'un médecin traitant lui attira la considération de Sun.

A partir de ce jour, Sun fut convaincu que Lu était une oculiste qui « promettait. […] (p. 93-96)

Annexe IV : Traduction en français du document 1 p. 77.

在下 **ROCHER**

Moi, je m'appelle ROCHER

ROCHER 从不说空话

ROCHER ne parle jamais pour ne rien dire

ROCHER 最喜欢对那些自认能力出众的人出手

ROCHER aime bien remettre à leur place ceux qui se croient meilleurs

你只要记住，我叫 **ROCHER**

Retenez bien mon nom, ROCHER

ROCHER 可以有一百种方法让你待不下去

ROCHER peut te rendre la vie dure de bien des manières

你要是觉得你有能力和我玩，**ROCHER** 不介意奉陪到底

Si tu penses pouvoir rivaliser avec moi, alors j'accepte d'aller jusqu'au bout

ROCHER 不介意和你玩玩

Ça ne me dérange pas de t'avoir comme adversaire

ROCHER 不是你惹得起的

Quelqu'un ose-t-il me défier ?

那 **ROCHER** 多谢了

Dans ce cas, je respecte ton courage !

Annexe V : Le mème de l'enseignant et son double.

A gauche, le mème des étudiants, et à droite, celui dont il s'inspire.

Annexe VI : Autre version du document 4 p. 79.

Annexe VII : Le sujet de la dissertation.

Sujet : *« Selon vous, quel rôle joue la notion culturelle de « face » (面子, 脸) aujourd'hui dans l'enseignement des langues étrangères (telles que le français) en Chine ? »*

Pensez à :

Choisir le bon plan.
Donner votre point de vue.
Proposer des arguments différents.
Proposer éventuellement des exemples.
Faire éventuellement quelques citations.

Pour quand : A rendre pour la 8ème semaine de cours.

Taille : Rédiger 4 pages dans un document .doc.

Objectifs de ce travail :

1/ S'entraîner à faire un plan et rédiger une dissertation.

2/ Réfléchir à des questions de culture et d'enseignement.

Annexe VIII : Exemples de dissertations des apprenantes.

Document 1 – dissertation de Camille :

La notion culturelle de « face » joue un rôle très important dans le développement de l'histoire et la société de Chine. La notion culturelle de « face », autrement dit, les Chinois font très attention aux réputations et aux statuts sociaux aux yeux des autres. Il existe un dicton en Chine ：« L'homme a besoin de sa face comme l'arbre a son écorce. » A travers ce dicton, on peut imaginer la place importante de la face pour les Chinois. En revanche, je trouve que la culture de la face nouit à l'étude d'une langue étrangère en Chine.

Premièrement, l'effet le plus direct, c'est qu'on ne peut pas progresser le niveau de l'expression orale. Et par conséquent, ce n'est pas favorable à l'étude d'une langue étrangère. D'une part, la culture de la face, restreint la formation du caractère chaud et hardi, donc quantité de Chinois sont timides et calmes. En conséquence, ils n'ont pas envie d'ouvrir la bouche et parler une langue étrangère. D'autre part, l'essentiel de la culture de la face, c'est qu'on ne peut pas perdre la face. Les Chinois préfèrent les éloges aux moqueries. Surtout pour les gens qui sont timides, ils ont beaucoup d'idées pour exprimer mais quand ils le parlent, ils sont tendus. Ils n'osent pas dire parce qu'ils craignent de faire des erreurs et perdre la face. A cause de cette barrière, les Chinois ne connaissent jamais un succès croissant dans l'étude d'une langue étrangère. Ils font un blocage sur une langue étrangère avec le temps. Un professeur psycholinguistique et pédagogique américain Stephen Krashen a dit ：« Quand on prend l'étude d'une langue étrangère, on doit résoudre principalement deux problèmes, l'un est la compréhension, l'autre est le blocage face à la langue étrangère. » Selon ce professeur, le blocage est le grand problème au processus dans l'étude d'une langue étrangère. Et le blocage des Chinois procèdent de l'influence de la culture de la face. Par exemple, en Chine, « Crazy English » est une institution de formation pour l'anglais créée par un homme chinois, Li Yang. Il pense que la racine de « l'anglais mouet » des jeunes chinois est influencée par la culture de la face. Les jeunes chinois ont peur de parler anglais. Donc, le slagon de « Crazy English » est « aimer perdre la face. Le créateur Li Yang a dit : « Si on a envie de parler couramment anglais, on est obligé de ne pas faire très attention à la face, n'avoir pas peur de faire des erreurs et des moqueries. » Lui-même, il a réussi et et a créé « Crazy English » afin d'aider les jeunes grâce à son esprit de « aimer perdre la face ».

La plupart des jeunes chinois sont tellement timides qu'ils ne peuvent pas ouvrir la bouche. « Crazy English » les encourage à aimer perdre la face, parler anglais d'une haute voix, surmonter la peur, avoir confiance en soi et s'exprimer davantage. De nombreux étudiants prennent « aimer perdre la face » pour article de foi et ils réussissent. C'est pouquoi je pense que la culture de la face entraîne des blocages à l'étude d'une langue étrangère.

Deuxièmement, la culture de la face défavorise la communication culturelle du pays différent. Les étudiants ne peuvent pas connaître profondément le contexte de culture d'une langue étrangère. Cela ne peut pas stimuler l'intérêt d'un étudiant d'aimer cette langue étrangère. Comme tout le monde le sait, le contexte de culture d'une langue étrangère joue un rôle très important dans l'étude d'une langue étrangère. Au cours du processus de l'étude d'une langue étrangère, les professeurs connaissent les idées des étudiants selon leur réponse. Il existe la interaction entre les professeurs et les étudiants. La culture de la face nous permet de ne pas répondre aux professeurs. Et les professeurs ne sont pas motivés et ils ne peuvent pas donner les connaissances sur la culture. Cela ne permet pas aux étudiants de découvrir davantage les moeurs et coutumes. Donc les étudiants ne s'intéressent pas à la langue étrangère. Le grand scientifique Einstein a dit : « La passion est le meilleur professeur. » On sait que la passion est à l'origine de la compréhension des connaissances culturelles. En conséquence, dans le domaine de l'étude d'une langue étrangère, la culture de la face reste défavorable à apprendre de façon approfondie une langue étrangère.

Troisièmement, à cause de la culture de la face, les étudiants veillent à la note de l'examen d'une langue étrangère au lieu de pratiquer la langue et l'utiliser dans la vie quotidienne. Donc le système de la langue étrangère n'est pas complet pour les étudiants. Sous l'influence du système éducatif de Chine, les étudiants mettent quantité de temps aux grammaires ou vocabulaires afin d'avoir une bonne note et d'obtenir des louanges et d'avoir de la face. Dans ce cas-là, ils ignorent d'autres connaissances comme la littérature et l'expression orale. Donc ils apprennent une langue déchirée. Ils ne connaissent que les grammaires et les syntaxes. En fait, les étudiants deviennent « une machine pour les examens ». Ils ont peut-être des notes supérieures que les natifs, mais c'est très triste qu'ils ne peuvent pas parler et communiquer avec les étrangers. En conclusion, c'est la culture de la face qui cause la situation actuelle de l'étude d'une langue étrangère.

Enfin, d'après moi, la culture de la face n'est pas favorable au processus d'une langue étrangère. On est obligé de l'abandonner si on a envie de parler couramment et

communiquer avec les autres d'une langue étrangère.

Document 2 – dissertation de Nolwenn :

En Chine on se moque depuis longtemps de la notion culturelle de la « face ». En général, les sens de ce mot distinguent la culture chinoise de celle d'autres. Dans le monde occidental, cela représente le désir des gens de briller par une qualité particulière devant le public. Pourtant, pour les Chinois, nous mettons en valeurs la reconnaissance par des autres, sans oublier une coordination, un équilibre et une harmonie, avec son entourage et la société. Là il réside la contradiction de cette conception dans la culture chinoise.

Du point de vue historique, à l'antiquité, sous l'effet de l'économie privée et des petits paysans, nos ancêtres se grandissent dans un univers donné. Toute conduite bonne ou indécente va être rapidement diffusée et retenue facilement par des voisins. De ce fait, peut-être, nous accordons de l'importance à la garde de la « face » en pays de connaissance.

Aujourd'hui, cette notion continue à inspirer l'action des gens en Chine. La notion « face » est, comme décrit Lu Xun, le principe directeur des Chinois[163]. Effectivement, il est normal de voir un Chinois se vanter de la richesse et la fortune, de l'état social, de ses propres rapports sociaux. De plus, nous attachons de l'importance sur les critiques jetées par d'autres, nous en avons peur, sans doute est-ce préférable.

Somme toute, à mes yeux, au lieu de s'appliquer à bien faire, on fait grand cas aux opinions des autres. Dans toute l'acception du terme, c'est une préoccupation de la vanité.

Des phénomènes pareils paraissent partout dans notre vie sociale, et scolaire de surcroît :

La mémoire est encore fraîche sur le silence après qu'un professeur a posé une question facile et compréhensible. Un air gênant, embarrassant suinte en classe. Sans relever la tête, tous les étudiants retiennent leur souffle, dans la tension, évitent de regarder les yeux de professeur, en attendant qu'un « deux ex machina » réponde la question et tire ainsi tous les autres de l'embrasse…

C'est notre reflexe d'étudiants, et les problèmes s'ensuivent dans l'enseignement des

[163] Extrait de l'essai de Lu Xun « 谈面子 » en 1934.

langues étrangères. Comment pourraient-ils des enseignants nous corriger des problèmes de prononciation, d'intonation, et d'accent sans que nous soufflions un mot ? De plus, comme on le sait, nous ne maîtriserons techniques de liaison, d'articulation et tant bien d'autres que par les exercices orales.

Sachant que la règle d'or est de s'exprimer, à quoi tendent nos démarches pareilles?

Face à une question posée par le professeur, pour certains qui ne connaissent pas la réponse, ils baissent la tête de peur que le professeur les demande de la répondre. On craint que, aux yeux des autres, il semble stupide de ne pas savoir la réponse. Evidemment, c'est égal pour d'autres. On le sait toujours. Mais on ne le sait plus au moment d'être le choisi du professeur. D'autre part, pour ceux qui savent heureusement la réponse, ils sont moins gênés, mais tout aussi prudents. Il vaut mieux répondre à voix basse, pour que le professeur mal entende quand on n'est pas sûr de sa réponse, de la syntaxe ou l'article. En tous cas, personne ne veut briser l' « équilibre » mis en place par l'ensemble des camarades.

Vous voyez, dans ce cas-là, pour la plupart, c'est toujours la « face » qui est prise en considération. Au reste, donner une exposé, jouer les rôles, et d'autres activités de ce genre en classe peuvent également créer une tension. Résultat : on a raté tant d'occasions de parler avec des professeurs en langue étrangère, de pratiquer la langue et se perfectionner. Après plusieurs années d'études, on est encore loin de parler avec volubilité dans une langue étrangère. Bref, on perd du temps !

Je veux vous remarque également que l'enseignement rigoureux de bourrage de crâne a marqué les étudiants chinois. Pendant toute la scolarité, on apprend toujours des connaissances plus qu'on veut, et qu'on peut. Dans ces cours au rythme rapide, on n'a pas de temps d'attendre une réponse. Jour après jour, la majorité des étudiants ne sont pas même de réfléchir d'une façon spontanée dans le cours et devant ses camarades. Ainsi, la conviction s'ébranle, l'hésitation l'emporte, en apparence nous tentons de garder la « face », et au fond du cœur, nous ne se croyons guère capable de répondre la question rapidement et correctement.

D'une autre côté, il faut avouer que la notion « face » pris, elle aussi, un caractère utile et bénéfique dans certains mesures.

Première, vu qu'on tient compte du jugement de soi par des autres, on essaye de consacrer aux travaux et aux exercices après cours. C'est pourquoi, nous sommes toujours plus forts sous le rapport de la grammaire et de la compréhension écrite.

Deuxième, pour éviter d'être gêné, nous faisons des préparations avec diligence :

nous prenons au sérieux le sujet d'un exposé, retenons par cœur chaque phrase ; nous lisons et relisons des manuels avant un examen pour le réussir.

Troisième, quand il arrive qu'on se croit perdre la « face » devant des camarades, des « fautes » peuvent nous laisser cette fois une impression inoubliable. Dans une classe de la langue étrangère, toujours limitée en nombre, il y a de fortes chances que ça fonctionne pour nous tous. Cela nous permette d'absorber les remarques de professeur d'une manière plus profondément. Par conséquent, il fait naître un cercle vertueux : on cherche à sauver l'apparence après qu'on l'a perdue. Cela nous permet petit à petit d'enlever le scrupule, de nourrir une étincelle un espoir et de courage.

Tous comptes faits et refaits, le rôle de la notion « face » façonne le caractère collectif des étudiants chinois, et pèse sur la situation de l'enseignement de la langue étrangère d'aujourd'hui.

À mon humble avis, l'apprentissage de la langue étrangère ne tient pas seulement aux connaissances linguistiques, mais aussi à la capacité cognitive sur la culture et tant biens d'autres domaines. On ne doit plus prendre l'enseignement de la langue étrangère comme un processus à caractère mécanique qui est réalisé seulement au moyen de la transmission des informations statiques et figées. Dans notre pays, le développement de l'enseignement en la matière reste encore à désirer.

Au fur et à mesure de la prise de conscience de cette déviation, les universités chinoises essayent de faire changer le statu quo et comptent sur professeurs d'origine étrangère. Ces dernières sont en mesure de partager avec leurs étudiants un autre mode de pensée, un autre jugement des choses. Alors, les étudiants peuvent s'entrevoir les différences culturelles, sociales, etc., telles que la différence de la notion « face ». On pourrait ainsi mettre en lumière les caractères de nos conduites et voire d'identité culturelle. Dans le but de se perfectionner la langue étrangère, l'idéal serait qu'on se libère des contraintes de stéréotypes culturelles, prenne une vue plus globale, et rencontre un monde étrangère tout en cherchant le moi profond, en développant notre propre potentiel.

Document 3 – dissertation d'Hélène :

En Chine, la « face » est une notion culturelle connue par tout le monde. On s'y accommode bien dans la vie quotidienne, mais quand il s'agit de l'enseignement, elle devient probablement un frein à notre apprentissage, surtout dans l'enseignement des

langues étrangères.

Dans la culture chinoise, la « face » joue un rôle essentiel, car les Chinoise accordent une grand importance à « ne pas perdre la face » ou « se sauver la face », mais cette notion est si subtile que presque personne n'est capable d'expliquer ce qu'elle est. Voici ses caractéristiques: elle est importante dans la communication interpersonnelle ; elle peut influencer notre comportement d'une manière inconsciente ; elle se trouve partout, mais est souvent très difficile à l'indiquer. L'explication de ce mot dans le dictionnaire est « la dignité ou la réputation », je suis d'accord, mais je la trouve quand même un peu abstraite, donc je voudrais citer un exemple : si tous mes camarades ont envoyé un cadeau au professeur pour la fête des enseignants, mais je n'en ai pas envoyé, alors dans cette circonstance, j'ai perdu la face. Une telle situation peut se présenter dans la vie quotidienne et peut également se produire dans l'enseignement.

En fait, les Chinois sont peu susceptibles de parler de l'importance de la « face » volontairement, c'est comme si elle fait naturellement partie de notre vie. C'est dans les cas où on est offensé ou très gêné, que l'on s'aperçoit de l'existence de la face, qu'elle n'est pas qu'une idée fictive. Alors, quel rôle joue-t-elle dans l'enseignement?

Selon la théorie de la politesse (politeness theory) développée par Brown et Levinson, la « face » est divisée en deux, la face positive et la face négative. La premier implique la demande de respect, de reconnaissance et de remerciement des autres, la seconde signifie le désir pour la liberté, l'indépendance, c'est-à-dire ne pas être influencé par les autres. Dans l'enseignement, surtout l'enseignement des langues étrangères, les actes menaçant la « face » (face-threatening acts), tels que les reproches faits par le professeur aux étudiants, sont les principaux facteurs qui influencent l'interaction linguistique.

Cette théorie peut être universelle, cependant on doit prendre la relativité culturelle en compte. La civilisation occidentale souligne la liberté et la vie privée, donc elle met plus l'accent sur la face négative. En revanche, les Chinois préfèrent recevoir la reconnaissance et l'approbation, alors c'est la face positive qui prend le dessus.

On sait par là que la « face » n'est pas un phénomène spécifique en Chine, par contre, elle est une notion culturelle mondiale. Par exemple, la notion chinoise de « face » est semblable à la « honte » en France.

Mais pourquoi en Chine, il nous semble que la « face » joue un rôle assez important dans l'enseignement des langues étrangères?

Voici un cas qui arrive très souvent: un professeur pose une question dans une

classe, la salle reste silencieuse, il y a deux possibilités: soit tout les étudiants sont en train d'y réfléchir, soit ils attendent quelqu'un lève la main et réponde. En tout cas, les conséquences sont les mêmes, personne ne va répondre à la question volontairement.

Je crois qu'il y a trois raisons. D'abord, presque tous les Chinois sont conformistes. On n'a pas envie d'être unique ou en minorité, on suit ce que les autres font, donc s'il n'y a pas de volontaires, on n'aura pas tendance à rompre le silence. Ensuite, s'il y a un volontaire, très souvent, il sera considéré comme quelqu'un qui aime étaler ses connaissances. Ce n'est pas une bonne chose d'être jugé comme une personne qui aime se vanter. Cela est un des actes qui menacent la face. De plus, pour le reste, à savoir ceux qui ne répondent pas à la question, c'est parce qu'ils manquent de confiance en eux, qu'ils ont peur d'avoir tort, et aussi ils manquent autodérision. Ils pensent que si leurs réponses sont fausses, ils vont perdre la face. Ainsi, afin de garder celle-ci, ils préfèrent ne pas répondre.

Ci-dessus sont les désavantages de la « face », qui nous rend incapable d'être dynamique en classe, mais comme toute médaille a son revers, elle a aussi des points positifs.

Par exemple, quand le professeur appelle un étudiant à répondre à une question, s'il n'a pas réussi à y répondre, il va perdre la face. Autrement dit, qu'il vaut mieux qu'il ait la bonne réponse, dans ce but, il va travailler dur afin de retenir toutes les connaissances par cœur. De ce point de vue, la « face » peut motiver les étudiants à faire des efforts. D'ailleurs, si c'est une classe donnée par un professeur étranger, dans ce cas-là, nous sommes non seulement étudiants, mais aussi Chinois, nous représentons notre pays. En tant que Chinois, nous sommes tous pratiriotiques, afin de ne pas perdre la face devant un étranger, nous allons traiter toutes les questions sérieusement, en souhaitant que nous puissions trouver les bonnes réponses. Il en résulte que la « face » peut servir à inciter la dignité nationale, cela nous aide à perfectionner notre niveau de langue. Encore, si nous sommes peu soucieux de la « face », c'est-à-dire ne faisons pas très attention à ce que les autres pensent de nous, n'ayons pas peur de perdre la face, cela nous permettre de poser des questions librement en classe et comprendre tout ce que le professeur a dit.

Jusqu'ici, j'ai analysé les points forts et faibles de la « face », qui aboutit à expliquer un peu le comportement des étudiants chinois dans l'enseignement des langues étrangères. Cependant, la « face » n'influence pas seulement l'enseignement des langues étrangères, mais aussi l'enseignement des autres disciplines.

Notre comportement dans la classe de français sont très similaire de la nôtre dans la

classe des mathématiques ou des autres classes. D'après moi, bien que la « face » joue un rôle important, une autre grande particularité des Chinois sont la timidité, qui a une influence remarquable sur notre comportement. Parfois c'est la timidité qui règne, les Chinois n'ont pas peur de perdre la face, ils sont seulement très timides. Ces deux éléments composent l'estime de soi, qui décide notre comportement.

Selon mon amie, enseignante de chinois, plus intéressant le cours est présenté, plus les étudiants sont susceptibles d'y participer, l'impact négatif de la « face » sera donc atténué . En outre, elle trouve que c'est mieux qu'un professeur soit encourageant, tout les étudiants aiment être complimentés et reconnus, si le professeur est dans cet état d'esprit, cela renforcera la confiance des étudiants. Du côté d'étudiant, il faut faire preuve d'initiative, essayer d'être plus dynamique en classe. Il ne faut pas peur d'avoir tort, c'est normal pour un étudiant de commettre des erreurs, s'il apprendait des erreurs, il ferait des progrès.

Pour conclure, à mon avis, la notion culturelle de « face » ne joue pas qu'un rôle dans l'enseignement des langues étrangères, mais aussi dans les autres matières et dans la vie quotidienne ; elle a non seulement des inconvénients mais aussi des avantage ; elle n'existe pas uniquement en Chine, mais aussi une phénomène mondiale.

J'espère que cette dissertation pourra permettre aux professeurs étrangers en Chine de mieux comprendre le fonctionnement de la notion culturelle de « face ». La compréhension et la bonne utilisation du concept de la « face» faciliteraient l'enseignement des langues étrangers selon moi.

Document 4 – dissertation de Léa :

1. La définition de la « face »

En 1978, en Angleterre, il y a 2 savants --- Brown et Levinson, qui ont proposé la théorie de face. Ils ont defini la face comme un désir ou une pensée de satisfaire les autres, c'est l'image personnelle que chaque membre de la société veulent.

La face, c'est aussi un phénomène psychologique de la culture chinoise. Elle apparaît plus tôt en Chine et joue un rôle très important dans la vie sociale chinoise. Les deux sens différents de la face peuvent expliquer et régler le comportement social des Chinois. La face forme avec son mécanisme social spécifique, concernant les conditions géographiques et la culture traditionnelle et féodaule.

2. Pourquoi les étudiants chinois n'aime pas parler

Dans l'enseignement des langues étrangères, tout le monde sait on doit écrire, écouter, lire et parler. Parmi les derniers, ecouter et parler sont les plus important dans une conversation. Sans écouter et parler, sans la langue.

Etant étudiante, je sais que les étudiants chinois a difficulté de s'exprimer en une langue étrangère. Il n'y a que certains étudiants peuvent le faire. Pourquoi forme cette phénomène? Quel est le rôle de la face? Est-il vraiment important? Je vais vous explique.

En Chine, les Chinois disent toujours « On ne peut pas perdre la face en dehors. » Pour les Chinois, la face est surtout l'image individuelle. Il s'agit de l'habillement, le comportement et la réputation. La face équivaut la dignité. Quand on était petit, on le retenait par coeur. Peu à peu, on a peur de s'exprimer, car on craint de faire des erreurs. En fait, quand on apprend une langue étrangère, on sait bien que parler courageusement est le plus important, mais dans la majorité de cas , on est habitué à garder la slience. On n'a pas envie de parler, ce qui cause le résultat que l'on ne peut pas faire des progrès et bien sûr, on ne peut pas communiquer avec les étrangers qu'on rencontre.

3. Quelques exemples qui prouve le rôle de la « face »

La fonction de face est également favorable et défavorable, Dans l'enseignement des langues étrangères, elle est certainement favorable.

Fou Anglais est un livre d'enseignement chinois. Son fondateur s'appelle Li Yang. Sa maxime est « Aimer perdre la face! » Il dit qu'il renoncait souvent à mi-chemin quand il était petit. Néanmoins, il a pris la décision de étudier bien en 1988. Tous les jours, à midi, il criait anglais dans le pavillon de son école. Et puis, il a réussi et créé F*ou Anglais.*

Un autre exemple, Lei Jun, le fondateur du portable Xiaomi. A une conférence en Inde, il parle anglais pour répondre aux questions. Mais il a une mauvaise prononciation. Alors, les internautes chinois s'en moque. Il y a même des gens qui fabrique la vidéo pour s'amuser. En revanche, je trouve qu'il nous prouve l'importance de perdre la face. Pourquoi les gens comme lui peuvent reussir? C'est parce que ils se jouent de la face. Ils ont le courage de s'exprimer.

4. Conclusion

Dans la vie sociale des Chinois , la face est plutôt importante. On se rappelle au public quelque chose qu'on doit faire et ne doit pas le faire.

Mais, au cour d'apprendre une langue, évidemment, si on peut l'apprendre bien , on doit perdre notre face chère. Notre but d'apprendre une langue étrangère est de communiquer avec les étrangers et la langue servit à parler.

Comme Li Yang a dit, on doit encourager les étudiants à ouvrir la bouche, à aimer perdre la face. Si on a le courage de perdre notre face, ensuite on peut excellent à apprendre les langues étrangères.

On trouve toujours des excuses pour éviter l'apprentissage des langues étrangères orales, pour prendre la face. Par exemple : pas assez de vocabulaire, pas bien à la grammaire, avoir peur de faire des erreurs, n'avoir pas de l'environnement de langage ... c'est les raison majeures qu'on ne veut pas se mettre à parler. Mais, le vocabulaire et la grammaire ne sont pas les facteurs de savoir si nous pouvons communiquer avec les autres. Il faut savoir que quand on a commencé à apprendre la langue maternelle, on n'a pas beaucoup de vocabulaire, et on fait souvent des erreurs de grammaire, mais cela ne nous empêche pas de ouvrir la bouche.

Donc, si on veut progresser en les langues étrangères, tout d'abord, il est nécessaire de surmonter la peur sur les difficultés, n'a pas peur de faire des erreurs et de perdre la face. Même si on n'est pas dans l'environnement de langage, on peut également créer l'occasion de les utiliser. La face n'est pas vraiment important dans l'apprentissage, on doit poser des questions et parler plus.

Document 5 – dissertation de Delphine :

La face joue un rôle spécial dans la culture chinoise. Lin Yutang, écrivain chinois moderne célèbre, l'a défini « abstraite et fuyante ». Et de nombreux savants croient que la face est l'une des caractéristiques psychologiques importantes pour les Chinois. Et pour moi, je pense que la face est le synonyme de « honneur » et « dignité ». En Chine, la notion culturelle de « face » existe partout, y compris dans l'enseignement des langues étrangères.

Alors, aujourd'hui, est-ce la notion culturelle de « face » joue un rôle favorable ou pas ?

Certains croient que la face peut améliorer le résultat dans l'enseignement des langues étrangères. Parce que la dignité nous conduira au progrès. Mais pour moi, elle va entraver le rythme de l'apprentissage.

Pour les étudiants, quand ils apprennent une langue étrangère, ils se sentent souvent difficile, car c'est pas leur langue première. Donc au cours de l'apprentissage, on va toujours rencontrer une variété de problèmes.

Premièrement, il s'agit de la distance de puissance. Hofsted pense que la distance de puissance est utilisée pour mesurer le degré d'égalité entre les supérieurs et les inférieurs. En Chine, la distance de puissance entre les professeurs et les étudiants est un peu grand dans la classe. Les paroles des enseignants occupent encore une grande partie, c'est l'enseignant qui domine la classe. Depuis assez longtemps, l'image de l'autorité des enseignants a été formé. Bien sûr, les étudiants ont l'habitude de respecter leur enseignant, ils sont toujours auditeurs.

Donc, face à face communication avec les enseignants signifie « perdre la face ». Pour les étudiants, s'ils ont des questions sur la grammaire ou le vocabulaire, ils ne veulent pas les posent parce qu'ils se sentent honteux. C'est pour sauver leur apparence. En plus, s'ils mettent ce que les professeurs disent en question, leur professeur va « perdre la face ». Puis, le silence est devenu le choix de la plupart des étudiants. Selon le sondage, juste 12.3% d'étudiants posent les questions directement devant les professeurs et les camarades. Le reste croit qu'ils préfèrent sauver la face que de lever leur doute. Si un étudiant a des questions mais il ne peut pas recevoir la réponse à temps, comment il peut parvenir à la maîtriser ? Si un professeur ne peut pas acquérir la rétroaction, comment il améliore la qualité de l'enseignement ?

Deuxièmement, il s'agit de la tendance du groupe. Dans la culture chinoise, on a un fort sentiment de mentalité communautaire. Les étudiants chinois aiment participer au groupe pour trouver et corriger la réponse d'une question. Par exemple, quand le professeur pose une question à tous les étudiants qui apprennent une langue étrangère en classe, beaucoup d'étudiants crient les réponses ensemble. Quand un étudiant est choisi seul par le professeur, il se sent tendu et anxieux. Par conséquent, les étudiants chinois ne veulent pas parler en public. Quand j'apprends le français, les trois quart

craignent qu'il perdent la face donc ils abandonnent la chance de s'exprimer.

De plus, si un étudiant a une question mais il n'y a pas d'autres étudiants la posent, cet étudiant va plutôt cacher ce qu' il ne peut pas comprendre. Et dans l'enseignement des langues étrangère, on doit faire attention à l'oral, mais on ne veut pas parler sauf qu'il y a d'autres personnages nous participent. On se préoccupe de « face » toujours, comment on peut faire le progrès?

Troisièmement, il s'agit de la confiance. Dans l'enseignement des langues étrangères, on ne peut pas ignorer l'expression orale. Pourtant, selon le sondage, sept dixièmes étudiants écrivent dans le papier ce qu'ils vont s'exprimer quand le professeur leur demande de faire un exposé. Parce qu'ils n'ont pas confiance en eux-même quand ils doivent faire un discours impromptu. S'ils sont préparatoires, ils peuvent sauver la face.

Et n'oubliez pas l'importance des devoirs dans l'enseignement des langues étrangères. Les professeurs aiment vérifier les clés en classe. Mais les étudiants se soucier de perdre la face s'ils ne peuvent pas donner les meilleures réponses, par conséquent, ils copient les bonnes réponses ou copient leur camarade. Ce n'est pas un bon phénomène, ou même nuisible.

Tout cela nous permet de connaître les inconvénient de « la face ». Elle va ralentir le rythme de nos progrès.

Alors de nos jours, l'apprentissage d'une langue étrangère est très utile dans la vie quotidienne. Donc je voudrais vous donner des stratégies qui peuvent faire les étudiants ouvrir la bouche sans perdre la face.

On commence par les professeurs. D'abord, dans le travaille quotidien des professeurs, ils doivent communiquer avec leurs étudiants pour savoir leurs intérêts et paissons. Et en classe, ils peuvent poser des sujets concernés pour attirer leur attention et leur encourager de s'exprimer leurs opinions. Au même temps, les professeurs peuvent offrir plus d'éloges et récompenses quand les étudiants répondent la question. C'est pour développer la confiance en soi.

Ensuite, les professeurs peuvent créer une atmosphère agréable pour lancer les étudiants au environnement détendu. Quand les élèves ne sont plus nerveux, leur réflexion sera plus souple, donc ils peuvent participer aux interactions mutuelles. De temps en temps, leur compétence va s'élever considérablement.

Enfin, lorsque les élèves font des erreurs, on doit l'indiquer délicatement. Rappelez-vous que les étudiants chinois sont très sensibles! On doit éviter de corriger directement les erreurs dans n'importe quel endroit. Sinon, les étudiants vont se sentir perdre la face et la confiance.

Et puis, ce sont des propositions pour les élèves qui apprennent une langue étrangère.

Avant tout, on doit faire quantité d'exercices (écouter, parler, lire et écrire). Cela nous permet d'accumuler plus de connaissances. Quand on suivre la classe, on a plus de contenu à parler.

Ensuite, il faut qu'on fait des amis avec les étrangers sur les APP comme 《hello talk》. C'est un bon moyen pour améliorer la langue parlée.

Bref, pour sauver leur apparence au cours de l'enseignement des langues étrangères, la plupart d'étudiants chinois respectent et comptent sur les enseignants, les groupes, les réponses standardes. Et cela détériore le résultat des études. Ceci est un problème commun dans la classe de langue. J'espère que mes recommandations seront utiles!

BIBLIOGRAPHIE

Les ouvrages sont référencés dans les différents thèmes de la bibliographie en fonction du domaine qui nous a amené à les consulter pour notre recherche.

Histoire et culture de la Chine

CARR, M., (1992), *Chinese « face » in japanese and english (part 1)*, in *The Review of Liberal Arts* 84, Otaru University of Commerce, p. 39-77.
URL : https://barrel.repo.nii.ac.jp/?action=repository_uri&item_id=1728&file_id=19&file_no=1 [vérifié le 18/06/2017]

CHEN, Y. C., (2003), *L'enseignement du français langue étrangère à Taiwan : analyse linguistique et praxéologique*, Université Catholique de Louvain.
URL : https://dial.uclouvain.be/pr/boreal/object/boreal:4884 [vérifié le 28/06/2017]

HINZE, C. G., (2012), *Chinese politeness is not about 'face' : Evidence from the business world*, in *Journal of Politeness Research 8*, De Gruyter Mouton, p. 11-27.
URL : https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:274013 [vérifié le 19/06/2017]

HU, H. C., (1944), *The Chinese Concept of « Face »*, in *American Anthropologist 46*, American Anthropologist Assosiation, p. 45-64.
URL : http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1525/aa.1944.46.1.02a00040/epdf [vérifié le 18/06/2017]

Inconnu, (1853), 礼经 (*Liji ou Mémorial des Rites*), traduction de J.-M. Callery, Imprimerie Royale de Turin.

Inconnu, (fin XVIème siècle, début XVIIème siècle), 女儿经 (*Classique des jeunes filles*).
URL : http://xh.5156edu.com/page/z2849m7258j18936.html [vérifié le 28/06/2017]

JULLIEN, F., (2010), *Le détour et l'accès : stratégies du sens en Chine, en Grèce*, Points.

LU, X., (1960), *On « Face »*, in *Selected works of Lu Hsun, volume four*, Foreign Languages Press, p. 129-132.
URL :http://www.bannedthought.net/China/Individuals/LuXun/SelectedWorksOfLuHsun-V4-1960.pdf [vérifié le 18/06/2017]

MAO, L. M. R., (1994), *Beyond politeness theory : 'Face' revisited and renewed*, in *Journal of Pragmatics* 21, Elsevier, p. 451-486.

MAO, Z. D., (1998), *Mao Zedong, On Diplomacy*, Foreign Languages Press.

URL : http://www.doc88.com/p-9532112689313.html [vérifié le 18/06/2017]
PRICE, J. L., (1976), *Cadres, Commanders and Commissars The Training of the Chinese Communist Leadership, 1920-1945*, Dawson Publishing, Folkestone.
PRIESTLAND, D., (2010), *The Red Flag, A History Of Communism*, Grove Press.
SHEN, R., (1981), *Au milieu de l'âge*, dans *Six femmes écrivains*, Beijing : Collection Panda, p. 73-192.
ZHAI, X. W., (2007), *« Face » as a leitmotif in the structure of power in Chinese society*, Nanjing University,
URL : http://personal.lse.ac.uk/CHANGX/ptf/PaperZhai170407.pdf [vérifié le 18/06/2017]
ZHAI, X. W., (2015), *Face, Favor and Reproduction of Power*, Pekin University Press.
ZHANG, Y. D., (2007), La *« sinité » : l'identité chinoise en question*, dans *La pensée en Chine aujourd'hui, sous la direction d'Anne Cheng*, Gallimard, p. 300-322.

PAGE WIKIPÉDIA, *Records of the Grand Historian*, last edited on 27 June 2017, at 02:07.
URL : https://en.wikipedia.org/wiki/Records_of_the_Grand_Historian [vérifié le 28/06/2017]
PAGE WIKIROUGE, *Semi-colonisation de la Chine*, dernière modification de cette page le 7 décembre 2011 à 19:11
URL : http://wikirouge.net/Semi-colonisation_de_la_Chine [vérifié le 28/06/2017]

Sciences sociales occidentales

BAKHTINE, M., (1984), *Esthétique de la création verbale*, Gallimard.
BROWN, P., LEVINSON, S. C., (2013), *Politeness, some universals in language usage*, Cambridge University Press.
DEBORD, G., (1996), *La société du spectacle*, Gallimard.
DE CERTEAU, M., (1990), *L'invention du quotidien ; 1. arts de faire*, Gallimard.
GOFFMAN, E., (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne ; 2. les relations en public*, Les Éditions De Minuit.
GOFFMAN, E., (1974), *Les rites d'interaction*, Les Éditions De Minuit.
GOFFMAN, E., (1986), *Frame analysis : An essay on the organization of experience*, The Maple Press.
GOULDNER, A. W., (1972), *The coming crisis of western sociology*, Heinemann.
SCHÜTZ, A., (2008), *Le chercheur et le quotidien : Phénoménologie des sciences sociales*, Klincksieck.

SCHÜTZ, A., (2014), *L'étranger : Un essai de psychologie sociale*, Editions Allia.
TODOROV, T., (1989), *Nous et les autres*, Seuil.
WEBER, M., (2013), *Economy and Society*, University of California Press.

PAGE WIKIPÉDIA, *Double contrainte*, modifiée pour la dernière fois le 11 mai 2017 à 11:46.
URL : https://fr.wikipedia.org/wiki/Double_contrainte#Sociologie [vérifié le 28/06/2017]
PAGE WIKTIONNAIRE, *mème Internet*, modifiée pour la dernière fois le 5 octobre 2015 à 08:01.
URL : https://fr.wiktionary.org/wiki/m%C3%A8me_Internet [vérifié le 28/07/2017]

Études interculturelles

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène, pour un humanisme du divers*, Anthropos.
CAMILLERI, C., (1993), *Les conditions structurelles de l'interculturel*, dans *Revue Française de Pédagogie n°103*, INRP, p. 43-50.
URL : http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1296 [vérifié le 26/06/2017]
DERVIN, F., (2015), *La Chine autrement - perspectives interculturelles critiques*, L'Harmattan.
DEVELOTTE, C., (2015), *Approches discursives de l'interculturel*, CNED & Université Stendhal Grenoble 3.
FRAME, A., (2015), *Etranges interactions : Cadrer la communication interculturelle à l'aide de Goffman ?*, dans *Actualité d'Erving Goffman, de l'interaction à l'institution, sous la direction de Pascal Lardellier*, L'Harmattan, p. 79-96.
KERBRAT-ORECCHIONI, C., (1994), *Les Interactions Verbales (tome 3)*, Armand Colin.
LIOGIER, R., CALVER, C., VÉCRIN, A., (2016), *Il n'y a pas de guerre des civilisations car il n'y a qu'une seule civilisation*, dans *Libération* du 10 janvier 2016.
URL : http://www.liberation.fr/debats/2016/01/10/raphael-liogier-il-n-y-a-pas-de-guerre-des-civilisations-car-il-n-y-a-qu-une-seule-civilisation_1425488 [vérifié le 28/06/2017]
LIU, S., VOLČIČ, Z., GALLOIS, C., (2015), *Introducing Intercultural Communication, Global Cultures and Contexts*, Sage.
MONFRET, A.-L., (2010), *Comment ne pas faire perdre la face à un chinois ? : Petit guide*

à l'usage de ceux qui travaillent avec la Chine, Dunod.
PILLER, I., (2011), *Intercultural Communication (A Critical Introduction)*, Edinburgh University Press.

Enseignement

BROUSSEAU, G., (1986), *Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. Recherche en didactique des mathématiques*, La Pensée Sauvage.
CICUREL, F., RIVIÈRE, V., (2008), *De l'interaction en classe à l'action revécue : le clair-obscur de l'action enseignante*, dans *Processus interactionnels et situations éducatives*, De Boeck, p. 255-273.
URL : .https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00374548/document [vérifié le 26/06/2017]
DE NUCHÈZE, V., (2013), *Pragmatique, analyses des interactions et didactique de l'oral*, CNED & Université Stendhal Grenoble 3.
FRÖHLIG, F., (2010), *Les domaines de cohérence fonctionnelle dans un dispositif d'accueil pour jeunes publics en Français Langue Etrangère, Mise en place d'une procédure de remédiation à l'Alliance Française de Shanghai*, Grenoble 3 – UFR des Sciences du langage.
URL : https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00678534 [vérifié le 28/06/2017]
LI, F., BEL, D., (2008), *Quelle place et quel contenu pour le cours de communication ?*, dans *Synergies Chine n°3*, Gerflint, p. 143-151.
URL : http://gerflint.fr/Base/Chine3/feng.pdf [vérifié le 18/06/2017]
MILLET, A., (2015), *Cours de méthodologie - Recueil et analyse qualitative de données langagières en situation d'entretien*, CNED & Université Stendhal Grenoble 3.
OSNOS, E., (2008), *Crazy English, The national scramble to learn a new language before the Olympics*, in *The New Yorker*, april 28, 2008 issue.
URL : http://www.newyorker.com/magazine/2008/04/28/crazy-english [vérifié le 28/06/2017]

PAGE WIKIPÉDIA, *Crazy English*, last edited on 9 December 2016 at 18:49.
URL : https://en.wikipedia.org/wiki/Crazy_English [vérifié le 28/06/2017]

REMERCIEMENTS

Je tiens, tout d'abord, à remercier mes parents pour leur soutien indéfectible, et mon enseignante Christine Develotte pour ses conseils, remarques et relectures qui m'ont poussé dans le sens de l'exigence.

Je remercie, bien sûr, tous mes étudiants de l'Université Normale de Shanghai qui m'ont aidé dans mon travail de recherche, et tout particulièrement l'intégralité de la promotion 2013 pour sa participation au questionnaire, les étudiantes de spécialité français de la promotion 2014 pour leur travail de dissertation, 张诗嘉 et 李婉昕 pour leurs explications culturelles et leurs traductions précieuses.

Merci également à 戴剑安 pour sa traduction en chinois du questionnaire et ses remarques, à ma directrice 庄刚琴 qui m'a offert l'opportunité d'enseigner à SHNU il y a cinq ans, à ma collègue 李凤 pour m'avoir fait prendre connaissance de son article sur les étudiants de SHNU, et à mon collègue Alain Chambon pour avoir accepté de distribuer le questionnaire à ses étudiants.

Je remercie enfin mon ami et enseignant d'Histoire 李君益 pour ses explications historiques et culturelles ainsi que pour ses conseils bibliographiques qui m'ont bien servi, et mon ami et ancien collègue Nicolas Theffo pour ses envois de documents et livres électroniques dont j'avais besoin pour mes recherches.

-

Je dédie mon mémoire à Tzvetan Todorov dont les idées restent bien vivantes aujourd'hui, mais qui nous a malheureusement quitté alors que je réalisais ce travail.

Ce mémoire a été intégralement réalisé sous OpenOffice.
Illustration de couverture : *04.08.98*, Zhao Wuji, 1998.

UNIVERSITÉ Grenoble Alpes

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

DECLARATION

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

NOM : ROCHER PRENOM : Jean-Maurice

DATE : 12/09/2017 SIGNATURE : [redacted]

Mise à jour avril 2016

Résumé :

Il est très courant de voir mentionnée la notion de « face » dans les travaux de recherche qui concernent l'enseignement du français langue étrangère (FLE) en Chine. La présente étude de cas n'a nullement pour but de proposer des conclusions définitives et globales mais vise seulement à questionner un certain nombre de présupposés liés à la « face » en cherchant à évaluer le degré d'influence effectif de cette notion dans le cadre d'enseignement chinois très précis qui est le nôtre, et à l'aide des moyens des sciences sociales à notre disposition.

Après avoir défini les différentes acceptions de la notion sociologique occidentale de « face » et les avoir éventuellement confrontées à leurs contradicteurs, nous étudierons les composantes de la « face » comme notion culturelle chinoise particulière, ainsi que les tribulations de cette dernière dans les remous de l'Histoire chinoise. Le regard que nous porterons sur toutes ces notions se veut aussi bien méfiant à l'égard de l'universalisme occidental, que critique à l'égard de la perspective culturelle figée.

Une fois posés et déconstruits les outils théoriques, nous présenterons notre corpus de documents établi à partir de différentes méthodologies (enquête auprès des apprenants, productions imposées par l'enseignant, productions libres des apprenants sur les réseaux sociaux), puis nous l'analyserons afin d'essayer de dégager ce qu'il en est réellement du degré d'implication des différents aspects de la « face » chez nos jeunes apprenants chinois.

-

Mots-clés :

face, face-work, Chine, interculturel, enseignement, FLE, réseaux sociaux, contrat didactique, motif en-vue-de, motif parce-que, clair-obscur action enseignante, tactiques et stratégies