



HAL
open science

La formation dont vous êtes le héros : introduction d'une pédagogie active en Chine par le biais de la littérature

Louis-Gabriel Bonicoli

► To cite this version:

Louis-Gabriel Bonicoli. La formation dont vous êtes le héros : introduction d'une pédagogie active en Chine par le biais de la littérature. Linguistique. 2020. dumas-03248059

HAL Id: dumas-03248059

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03248059>

Submitted on 3 Jun 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License



Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

UFR LLD – *Littérature, Linguistique, Didactique*

Département de Didactique du Français Langue Étrangère

ENEAD : Enseignement Numérique Et À Distance

2^e année du Master de *Didactique des langues, du FLE et du FLES : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie*

La formation dont vous êtes le héros

Introduction d'une pédagogie active en Chine par le biais de la littérature

mémoire présenté pour l'obtention du

Master 2 Didactique du français et des langues

par **Louis-Gabriel Bonicoli**

Domaine – *Sciences humaines et sociales ; Arts, lettres et langues*

Mention – *Didactique des langues*

Spécialité – *Français langue étrangère et seconde*

Sous la direction de M^{me} **Anne Godard**

Deuxième lecteur : M. **Olivier Lumbroso**

Responsable de la formation : M^{me} **Muriel Molinié**

Année universitaire 2019-2020



Université Sorbonne Nouvelle – Paris 3

UFR LLD – *Littérature, Linguistique, Didactique*

Département de Didactique du Français Langue Étrangère

ENEAD : Enseignement Numérique Et À Distance

2^e année du Master de *Didactique des langues, du FLE et du FLES : métiers de la recherche, de l'enseignement et de l'ingénierie*

La formation dont vous êtes le héros

Introduction d'une pédagogie active en Chine par le biais de la littérature

mémoire présenté pour l'obtention du

Master 2 Didactique du français et des langues

par **Louis-Gabriel Bonicoli**

Domaine – *Sciences humaines et sociales ; Arts, lettres et langues*

Mention – *Didactique des langues*

Spécialité – *Français langue étrangère et seconde*

Sous la direction de M^{me} **Anne Godard**

Deuxième lecteur : M. **Olivier Lumbroso**

Responsable de la formation : M^{me} **Muriel Molinié**

Année universitaire 2019-2020

Remerciements

Cette recherche a été possible grâce à l'aide et au soutien de nombreuses personnes, que je tiens à remercier. Tout d'abord, j'adresse tous mes remerciements à Mme Godard, pour son soutien et pour ses cours passionnants, qui m'ont réconcilié avec la littérature. Ma reconnaissance va aussi à celles qui m'ont aidé à traduire mes nombreux questionnaires en chinois : Zou Zhuoqian, Lu Shanshan et Shen Yanan. Merci à Lu Huan pour m'avoir aidé à diffuser ces enquêtes et à Zhang XuanZhen pour sa collaboration dans le cadre de celles-ci. Je tiens également à adresser tous mes remerciements au directeur du département de français à l'Université des études étrangères du Guangdong, Monsieur Ye Jianru, ainsi que mes collègues chinois et français sur place, pour leur bienveillante coopération dans le cadre de mes expérimentations. J'ai beaucoup appris grâce à leurs conseils. Bien sûr, je remercie tout particulièrement les étudiants des classes 1801, 1802, 1701 et 1702 à Canton et 189 à l'Université normale de Yancheng pour leur enthousiasme et leur bonne humeur. Je leur souhaite à tous de réaliser leurs rêves. Merci à ma mère pour avoir relu ce mémoire – encore un ! Enfin, en ces circonstances exceptionnelles, merci à mes voisins du Foreign Expert Building de Canton pour avoir veillé sur mes chats durant ces longs mois d'absence.

Sommaire

REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1. COMPRENDRE LA DÉSIMPLIFICATION DES ÉTUDIANTS EN SPÉCIALITÉ DE FRANÇAIS.....	11
CHAPITRE 1 : PROTOCOLE DE L'ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE.....	12
1.1. Le questionnaire préliminaire auprès des étudiants.....	12
1.2 Entretiens auprès des étudiants et des enseignants.....	14
CHAPITRE 2 : REPRÉSENTATIONS LIÉES À L'APPRENTISSAGE ET À LA LITTÉRATURE.....	15
2.1. Cadre d'intervention et représentations de l'apprentissage.....	15
2.2. Les représentations qu'ont les étudiants et enseignants de la littérature.....	24
CHAPITRE 3 : LA DÉSIMPLIFICATION DES ÉTUDIANTS AU FIL DE LA LICENCE.....	33
3.1. Présentation du phénomène de démotivation des étudiants : un diagnostic.....	33
3.2. Causes institutionnelles de démotivation.....	38
3.3. Changement du rapport de certains étudiants au français en tant que discipline.....	42
CONCLUSION PARTIELLE.....	48
PARTIE 2 : CHOIX ET MISE EN ŒUVRE DE DÉMARCHES POUR RÉIMPLIQUER LES ÉTUDIANTS DANS LEUR APPRENTISSAGE.....	50
CHAPITRE 4 : CHOIX DE DÉMARCHES EN FONCTION DES BESOINS/ATTENTES DES APPRENANTS...	51
4.1. Les pédagogies actives.....	51
4.2. La didactique de la littérature.....	58
CHAPITRE 5 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	64
5.1. Présentation des activités.....	65
5.2. Protocole d'évaluation des activités.....	73
CONCLUSION PARTIELLE.....	76
PARTIE 3 : BILAN DES ACTIVITÉS.....	78
CHAPITRE 6. L'OBJECTIF DES ACTIVITÉS : CONJUGUER UTILITARISME ET PLAISIR.....	79
6.1. La lecture et l'écriture (activités 1, 2 et 3).....	79
6.2. Les concours (activité 4).....	83
6.3. L'organisation de concours (activité 5).....	86
CHAPITRE 7. LA COMMUNICATION ENTRE LES PARTICIPANTS DURANT LES ACTIVITÉS.....	88

7.1. La communication entre les étudiants.....	88
7.2. La communication entre l'enseignant et les étudiants.....	90
7.3. La communication avec les collègues du département.....	96
7.4. La circulation de l'information au sein du département.....	97
CHAPITRE 8. LES INQUIÉTUDES DES ÉTUDIANTS.....	98
8.1. Inquiétudes liées aux modalités de l'activité.....	98
8.2. Une faible tolérance à l'erreur.....	102
8.3. La littérature : inhibitrice ou libératrice ?.....	103
CONCLUSION.....	105
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE.....	107
OUVRAGES SCIENTIFIQUES.....	107
SOURCES.....	111
Manuels de langue.....	111
Sitographie chinoise.....	112
Autres sources (articles de journaux, discours politique, interview télévisée).....	112
ANNEXES.....	114
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE DE L'ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE.....	115
ANNEXE 3 : GRILLE D'ÉVALUATION DU COURS « APERÇU DE LA FRANCE ».....	119
ANNEXE 4 : FICHE DE LECTURE (ACTIVITÉ 1 : LECTURE INTÉGRALE).....	120
ANNEXE 5 : CONSIGNES DONNÉES LORS DE L'ACTIVITÉ D'ÉCRITURE COLLABORATIVE DU S1.....	122
ANNEXE 6 : DEUXIÈME ÉTAPE DE L'ACTIVITÉ 3 (ÉCRITURE COLLABORATIVE).....	123
ANNEXE 7 : CONSIGNES DONNÉES POUR LE PREMIER CONCOURS (ACTIVITÉ 4).....	127
ANNEXE 8 : CONSIGNES DONNÉES POUR LE DEUXIÈME CONCOURS (ACTIVITÉ 4).....	128
ANNEXE 9 : CONSIGNES DONNÉES POUR L'ACTIVITÉ 5 (ORGANISATION DE CONCOURS).....	129
ANNEXE 10 : ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ 1 PAR 46 ÉTUDIANTS EN L3.....	130
ANNEXE 11 : ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ 3 PAR 30 ÉTUDIANTS EN L2.....	132
ANNEXE 12 : ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ 4 PAR 47 ÉTUDIANTS EN L2.....	134
ANNEXE 13 : ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ 5 PAR 28 ÉTUDIANTS EN L3.....	135
TABLE DES MATIÈRES.....	137

Introduction

Mes premières expériences d'enseignement du français langue étrangère (désormais FLE) ont eu lieu ces deux dernières années en Chine, dans deux établissements différents : l'Université normale de Yancheng, dans le Jiangsu (désormais YCTU : *YanCheng Teachers University*), et l'Université des études étrangères du Guangdong, à Canton (désormais GDUFS : *Guangdong University of Foreign Studies*). Dans les deux cas, j'ai enseigné à des étudiants en licence de spécialité de français de trois niveaux différents. J'ai été frappé par le fait que les apprenants semblaient de moins en moins impliqués dans leur formation au fil des ans. Accueilli par les regards avides et curieux de trente jeunes Chinois en première année de licence (désormais, L1) à Yancheng, un silence pesant régnait dans la salle de classe où j'enseignais à des étudiants en troisième année (L3). La situation s'est maintenue tout au long de l'année et j'ai été surpris de constater la même différence à Canton, entre les apprenants en deuxième (L2) et en quatrième année (L4). Durant ces deux ans, tous mes efforts ont consisté à essayer de comprendre les raisons de cette démotivation et à tenter d'en inverser la courbe.

La désimplication des étudiants se traduit par une baisse progressive de la participation en classe et aux activités effectuées dans ce cadre. Elle pourrait être le symptôme d'une perte de motivation, c'est-à-dire que les étudiants n'ont plus – ou moins – de raisons d'apprendre le français, ou bien d'une perte de confiance dans le système scolaire (auquel cas seule la motivation en classe serait affectée). Autrement dit, l'apprentissage en classe serait perçu comme moins utile ou moins efficace. La démotivation des jeunes dans les universités de l'Asie sinophone est un phénomène abordé par plusieurs études qui s'intéressent à ses causes (Littlewood, 2000 ; Dreyer, 2009 ; Pu et Xu, 2016) ou bien aux solutions pour l'enrayer (Pu et Zeng, 2009). La problématique qui sous-tend ces recherches est toujours la même : trouver « comment mieux enseigner pour mieux apprendre » (Zhao, 2019 : 243). L'enjeu est donc de prendre en compte les aspirations des étudiants, pour proposer des stratégies didactiques en accord avec celles-ci. Il résulte de ces travaux que l'enseignement du français à l'université, qui d'après Besse (2011 : 250), relève essentiellement de la méthode « traduction/grammaire », ne correspond pas toujours aux besoins formatifs des apprenants. Malgré la volonté du gouvernement chinois de moderniser l'enseignement des langues en tenant compte de l'apport de l'approche communicative depuis 1987, on constate qu'il existe une résistance de la part des enseignants (Qi et Qi, 2013), qui considèrent que les méthodes occidentales, et notamment la perspective actionnelle recommandée par le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (désormais CECRL, cf. Conseil de l'Europe, 2000), ne

sont pas adaptées à la tradition éducative chinoise et nécessitent une « contextualisation » (Pu, 2011 ; Li, 2018). Les modalités précises de cette « contextualisation » font actuellement débat au sein de la communauté scientifique : comme l'écrit Pu Zhihong¹, il reste dans ce domaine « un long, passionnant et stimulant trajet à parcourir » (Pu, 2011 : 44). C'est dans le cadre de cette recherche que s'inscrit le présent mémoire, qui se présente sous forme d'une recherche-action ; à partir d'une observation du contexte d'enseignement en Chine, je proposerai des solutions pour enrayer le phénomène de démotivation des étudiants. Ces solutions seront expérimentées et, à partir de là, un bilan sera établi qui permettra de valider – ou d'invalider – les propositions effectuées.

D'après Littlewood (2000), une évolution de la dynamique des rapports entre l'enseignant et les étudiants serait souhaitable pour correspondre davantage aux aspirations de ces derniers. C'est en effet l'une des principales différences entre la méthode chinoise et les recommandations du CECRL. La première fait des étudiants les récepteurs de connaissances dont l'enseignant est le dépositaire (Wang, M.L., 2005). L'interaction entre le professeur et la classe n'est pas envisagée autrement que sous forme d'un cours magistral. À l'inverse, les pédagogies actives sont définies par un bouleversement des rôles traditionnels du maître et des élèves. Dans le cadre de telles démarches, ces derniers sont appelés à construire leurs propres savoirs avec le soutien de l'enseignant-facilitateur (Eid, Oddou et Liria, 2019). Plusieurs expériences menées auprès d'étudiants suivant un cours d'option de français à l'université ont montré que les jeunes Chinois pouvaient effectivement être réceptifs à une telle pédagogie (Pu et Zeng, 2009 ; Tian 2014). Du point de vue des apprenants, l'enjeu en termes de résultats scolaires est moindre dans ces cours que dans ceux de spécialité. Il m'a semblé, d'après mes observations au sein de GDUF, qu'il pouvait exister des résistances plus importantes à ce type de pédagogie dans le cadre des cours de spécialité. En effet, lors d'une expérience menée au premier semestre, j'ai constaté une réticence à l'application de la démarche de classe inversée (telle qu'elle est définie par Eid, Oddou et Liria, 2019). Par ailleurs, mes échanges avec des collègues chinois de plusieurs universités du nord et du centre du pays, opposés pour certains à l'introduction des pédagogies actives en Chine, m'ont conduit à penser qu'il pourrait y avoir également des réticences au sein de mon département de français. Dès lors, je faisais face au problème suivant : comment rendre acceptable une telle démarche aux yeux des étudiants et de mes collègues ?

L'histoire culturelle et sociale montre que, « depuis la création du système des concours mandarins (ou concours impériaux) en 605, la littérature a occupé une place primordiale aussi bien dans l'éducation que dans la vie des Chinois » (Chen et Li, 2012 : 47). La littérature présentée

¹ Les noms des auteurs chinois sont donnés suivant la norme chinoise (nom prénom), qu'on retrouve dans la bibliographie scientifique et notamment dans la revue *Synergies Chine*, tandis que seul le nom de famille est indiqué pour les autres.

dans les manuels chinois de français est d'abord et avant tout une littérature patrimoniale. Son étude a pour but de fournir aux étudiants des modèles « d'un bel usage de la langue fondée sur les auteurs classiques et d'une vision normative de la langue française par les professeurs chinois » (Cuet, 2010). Façonnés par cette culture didactique, les apprenants ont une vision qui semble très positive de la littérature et de l'écrit en général (Pernet-Liu, 2016). Il est donc possible qu'une démarche fondée sur la littérature soit bien reçue par les étudiants comme par les autres professeurs, même si elle correspond à une pédagogie qui leur est étrangère, ou envers laquelle ils manifestent un certain scepticisme. Mon hypothèse est donc la suivante : la littérature pourrait possiblement être mise à profit afin de réimpliquer les apprenants dans leur propre apprentissage et, ce faisant, maintenir ou augmenter leur motivation dans le cadre des cours, ainsi que leurs résultats au terme de la licence.

Une enquête préliminaire a été conduite pour rechercher les causes de la démotivation des jeunes Chinois en spécialité de français et comprendre leurs représentations – et celles de leurs enseignants – concernant l'apprentissage et la littérature. Elle comportait un questionnaire en ligne, distribué auprès de 485 étudiants de 18 universités chinoises, complété par des entretiens auprès d'apprenants comme de professeurs. Afin de vérifier si la mise en œuvre de pédagogies actives fondées sur une didactique de la littérature pouvait efficacement augmenter le désir d'apprendre des étudiants, une série de cinq activités a été proposée aux L2 et L3 de GDUFS : au premier semestre (désormais S1), la lecture suivie d'une œuvre intégrale pour les L3 et l'écriture en collaboration d'une histoire pour les L2 ; au deuxième semestre (désormais S2), un atelier d'écriture en petits groupes et des compétitions littéraires pour les L2, ainsi que la réalisation de concours de rédaction par les L3 pour les L1, L2 et L3. Le département de français de cette université étant particulièrement développé, chaque promotion comporte deux classes d'une trentaine d'étudiants ; c'est-à-dire qu'il y a soixante étudiants pour chaque niveau. Les résultats de ces expériences ont été analysés à partir de sondages ciblés et d'une nouvelle série d'entretiens.

Dans une première partie, nous étudierons le contexte universitaire chinois, afin de vérifier les hypothèses sur lesquelles repose cette recherche. Pour ce faire, je commencerai par présenter la manière dont a été effectuée l'enquête initiale, grâce à laquelle j'ai étudié les représentations des apprenants et des enseignants au sujet de l'apprentissage et de la littérature. De là seront dégagées les principales causes de la perte de motivation observée.

Ces données permettront de poser les bases d'une réflexion didactique, dont le but sera de trouver des démarches adaptées au public des jeunes Chinois, à partir des recherches effectuées dans les domaines des pédagogies actives et de la didactique de la littérature. La mise en œuvre de ces démarches sera expliquée à partir de la présentation des cinq activités qui furent proposées aux étudiants et d'un exposé de la méthodologie de cette recherche.

Enfin, dans une troisième partie, les résultats de ces expérimentations seront analysés suivant trois aspects : en fonction des objectifs des étudiants (c'est-à-dire, ce qui les motive), la communication entre les différents participants aux activités et les inquiétudes des apprenants vis-à-vis des projets proposés.

Partie 1. Comprendre la désimplification des étudiants en spécialité de français

Chapitre 1 : Protocole de l'enquête préliminaire

1.1. Le questionnaire préliminaire auprès des étudiants

Afin de mieux comprendre les causes de la démotivation des étudiants, j'ai choisi d'interroger le plus grand nombre possible d'apprenants du français dans l'enseignement supérieur en Chine, afin de pouvoir isoler, dans un temps relativement court, les variables à la source de ce phénomène. Afin d'accomplir une telle enquête, la méthode la plus appropriée est le questionnaire, grâce à son caractère extensif. Au total, 485 étudiants de 18 universités ont été interrogés, grâce à l'aide que plusieurs enseignants chinois m'ont apportée pour le diffuser. Pour éviter les erreurs de langue, il a été distribué en mandarin, après avoir été testé sur cinq étudiants. Les résultats ont ensuite été rentrés dans une base de données MySQL et interrogés par le biais d'une interface web rédigée essentiellement en PHP et conçue spécialement à cet effet, en vue de pouvoir conserver la cohérence des différentes réponses données par une même personne.

Le questionnaire (reproduit en annexe 2) comporte trois sections : 1) Informations personnelles ; 2) Votre avis sur les cours de français à l'université ; 3) Ce que vous pensez de la littérature et de la rédaction. La première section a pour but de situer le répondant au sein de la population chinoise, en l'interrogeant sur sa ville d'origine ainsi que le salaire et le niveau d'études de ses parents. La deuxième section comporte des questions concernant la motivation des étudiants, ainsi que des questions permettant de vérifier leurs objectifs d'apprentissage et leurs représentations relatives à l'enseignement des langues, afin d'identifier l'approche qu'ils considèrent la plus efficace (méthode traditionnelle ou bien méthode communicative/actionnelle). La dernière section traite de la littérature ainsi que du rapport à la lecture et à l'écriture. À la fin du questionnaire, un commentaire libre sous forme d'une réponse rédigée invitait les répondants à s'exprimer au sujet de cette enquête.

Le premier problème qui est posé était le suivant : comment évaluer les représentations des étudiants, notamment concernant des approches didactiques au sujet desquelles ils ne sont pas forcément renseignés et vis-à-vis desquelles ils n'ont pas nécessairement de recul ? Il était exclu de poser la question sous forme d'un choix binaire : « Préférez-vous la pédagogie occidentale ou chinoise ? » Il fallait donc lister les caractéristiques de la méthode chinoise, ainsi que des approches communicative et actionnelle, et demander aux répondants d'indiquer leur préférence concernant les méthodes d'apprentissage (mémorisation et récitation ou bien communication et examen de

documents authentiques), les caractéristiques d'un « bon » enseignant (savant et distant, ou bien un accompagnateur qui cherche à stimuler l'intérêt des étudiants) et celles d'un « bon » étudiant (plutôt passif ou actif face à l'enseignement qu'il reçoit). Si ces items s'étaient présentés sous forme de questions à réponses multiples, on aurait pris le risque de voir les étudiants cocher toutes les réponses. En effet, par exemple, quel apprenant ne pense pas qu'un enseignant doit avoir des connaissances étendues sur la matière qu'il enseigne ? Pour isoler ce qui leur paraissait le plus important du reste, il fallait leur demander d'évaluer les différentes options les unes par rapport aux autres. La solution adoptée a été de poser les questions sous forme d'une liste de propositions à ordonner de la plus importante à la moins importante.

Le même problème s'est posé pour évaluer la motivation des étudiants. J'ai d'abord envisagé d'isoler les comportements caractéristiques des étudiants motivés et démotivés (par exemple : « D'après moi, les cours sont intéressants » *versus* « Il m'arrive de ne pas assister aux cours »), mais cela augmentait considérablement la taille du questionnaire. Par ailleurs, contrairement aux approches didactiques, on peut penser que les apprenants ont a priori une idée précise de ce qu'est la motivation pour apprendre, mais les critères qui leur permettent de la définir ne sont pas nécessairement les mêmes d'un étudiant à l'autre. Afin de conduire les répondants à dégager eux-mêmes une dynamique dans l'évolution de leur motivation, il leur a été demandé d'évaluer cette dernière de un à dix à deux moments différents : à leur arrivée à l'université et actuellement. Bien sûr, ces réponses ne nous permettent pas de rendre compte de leur motivation réelle : d'ailleurs, selon quels critères serait-elle évaluée ? Par ailleurs, deux étudiants peuvent chiffrer différemment un degré de motivation comparable, en fonction de l'image qu'ils veulent renvoyer ou qu'ils ont eux-mêmes de leur désir d'apprendre. Ces deux évaluations nous donnent donc des renseignements sur leur représentation de leur propre motivation : estiment-ils que leur motivation a chuté, augmenté ou est restée constante ? Si elle a évolué, a-t-elle beaucoup changé (l'écart de points entre les deux notes est-il élevé ?) ? Cette motivation est-elle forte, faible ou moyenne ? Dans le cadre de l'analyse, les résultats obtenus ont été mis en relation avec leurs objectifs d'apprentissage (évalués, là encore, sous forme d'une liste ordonnée de propositions).

Lorsqu'on interroge les enseignants au sujet du rapport que les étudiants entretiennent à la littérature, la plupart déclarent que les étudiants ne s'y intéressent pas, car ils lisent peu. À mon avis, le critère du nombre de livres lus n'est pas pertinent. Tout d'abord, il est très probable que les lectures portées à la connaissance des enseignants n'incluent pas les genres mineurs (par exemple, les mangas, très populaires auprès des étudiants) ; ensuite, on peut considérer que la littérature est importante et intéressante sans jamais prendre la peine d'ouvrir un livre. Dans le cadre du questionnaire, les répondants étaient là encore interrogés sur leurs représentations plutôt que sur

leurs pratiques. Les personnes ayant répondu à l'enquête devaient évaluer leur intérêt pour les littératures chinoise et française (ce qui, comme pour la motivation, permet d'analyser l'écart entre ces deux valeurs et leur degré), décrire en trois mots ce que représente la littérature pour eux et préciser quels sont les critères les plus importants lorsqu'ils choisissent un livre à lire (sous forme d'une liste à ordonner). Une dernière question faisait le lien avec les pratiques d'écriture : elle portait sur les types de textes qu'ils aiment écrire, suivant une liste définie d'après la répartition académique figurant dans les manuels chinois.

Le champ texte libre proposé en fin de questionnaire donne quelques éléments pour une auto-évaluation de son efficacité. Seuls 19 répondants ont laissé un commentaire. Parmi eux, cinq ont donné des précisions sur leur rapport à l'apprentissage du français et trois ont émis un commentaire positif sur le questionnaire. Deux d'entre eux ont indiqué que cette enquête les avait conduits à mener une réflexion sur leurs propres objectifs. Quatre étudiants ont précisé que les options de la partie « informations personnelles » n'étaient pas assez complètes, notamment concernant la catégorie socio-professionnelle des parents. Trois autres ont été gênés par le système de saisie des réponses à classer. En effet, il fallait saisir manuellement les classements car le logiciel que j'ai utilisé n'offrait pas la possibilité d'ordonner les différentes propositions dynamiquement. Trois personnes ont suggéré d'ajouter des questions (par exemple, ajouter une question sur les difficultés linguistiques rencontrées). Enfin, une dernière s'est plainte de la longueur du questionnaire. Les critiques sont donc rares et portent essentiellement sur le format des réponses.

1.2 Entretiens auprès des étudiants et des enseignants

Comme l'indique De Sardan (1995), la technique du recueil d'informations statistiques par le biais des questionnaires n'est pas entièrement satisfaisante dans le cadre d'une étude des représentations, comme c'est le cas ici. En effet, le format nécessairement normalisé des réponses, permettant de les exploiter, est limitant, comment l'ont d'ailleurs souligné plusieurs répondants à l'enquête préliminaire. Par ailleurs, la technique de l'entretien se présente nécessairement sous la forme d'une interaction entre deux personnes, c'est-à-dire que le chercheur peut en adapter la teneur en cours de route, au fil des réponses obtenues, ou bien demander des précisions, choses impossibles lorsque les questions sont regroupées et fixées dans un formulaire. Le principal inconvénient des entretiens est qu'il n'est pas possible d'interroger un grand nombre des personnes

dans un court laps de temps et que le traitement des données, d'une grande diversité, est beaucoup plus long. Cette stratégie a donc été utilisée auprès des étudiants en complément du questionnaire préliminaire.

L'enquête conduite auprès des enseignants s'est exclusivement déroulée sous forme d'entretiens. L'objectif était surtout de réunir les témoignages des professeurs chinois du département de français de GDUF, puisqu'ils constituaient les principaux sujets de mes hypothèses. Mon collègue lecteur de français, une poignée de lecteurs de français contactés par facebook et un petit nombre d'autres enseignants chinois ont été interrogés en complément, afin d'avoir une vision plus globale de la situation des départements de français en Chine. Ces quelques sondages ne remplacent cependant pas l'investigation plus large à l'échelle nationale et portant sur un grand nombre d'établissements qui aurait été nécessaire afin de pouvoir dégager des conclusions plus générales.

Chapitre 2 : Représentations liées à l'apprentissage et à la littérature

2.1. Cadre d'intervention et représentations de l'apprentissage

2.1.1. Le cursus de spécialité de français

Contrairement à ce qui est le cas en France, il existe un examen d'entrée à l'université en Chine : le Concours national d'entrée d'éducation supérieur (普通高等学校招生全国统一考试, également connu sous le nom de 高考, c'est-à-dire Gaokao, cf. Gaokao présentation 2019 dans la sitographie). Les lauréats de ce concours peuvent ensuite intégrer une université de leur choix parmi un éventail d'établissements, en fonction du résultat qu'ils ont obtenu. Ceux qui en ont la possibilité peuvent, s'ils le souhaitent, s'orienter vers un cursus de spécialité de français. Autre spécificité chinoise : la licence se déroule en quatre ans au lieu de trois. La quatrième année a sans doute pour but de préparer les étudiants au choix qui s'offre à eux au-delà des études de licence : entrer dans la vie active ou poursuivre les études en Master. De fait, au cours de la L4, les étudiants effectuent un mémoire d'une quinzaine de pages, qui constitue une sorte d'initiation à la recherche scientifique, ainsi qu'un stage en entreprise, qui leur permet de se créer un embryon de réseau professionnel et d'expérimenter un métier, généralement en lien avec leurs études. Le cursus de licence comporte des cours de tronc commun, obligatoires pour tous les étudiants : sport, formations d'orientation

politique (« Histoire moderne chinoise », « principes de base du marxisme », « Introduction à la pensée de Mao Zedong », « Culture idéologique et morale », etc.) ou technique (un équivalent du Certificat Informatique et Internet français)².

Les études de spécialité sont ponctuées par deux examens nationaux, le premier en fin de L2 (Test national de français comme spécialité niveau 4, désormais TFS4) et le second à l'issue de la L4 (Test national de français comme spécialité niveau 8, désormais TFS8). De manière générale, les professeurs évitent de faire échouer les étudiants en licence : d'après un article de la presse gouvernementale, le taux de réussite général pour les apprenants en licence en Chine serait supérieur à 90 %, voire 95 % (Zhang, 2019). En revanche, il est tout à fait possible d'échouer au TFS4 et TFS8. Cela explique que, pour une large part, les cours dispensés par les professeurs chinois et les manuels locaux utilisés aient pour objectif de préparer ceux qui suivent un cursus de français à passer ces examens (Dong, 2012). En effet, en ce qui concerne le contenu des enseignements, une enquête de l'Association Chinoise des Professeurs de Français (ACPF), conduite en 2009 au sein de 86 établissements du pays, a révélé une grande homogénéité des programmes des deux premières années de licence. Les étudiants reçoivent d'une part des cours de « français intensif » (Dong, 2012 : 82), principalement à partir de la méthode *Le français* 法语 (Ma, 1992)³, dont la méthodologie, surtout tournée vers la compréhension écrite, la grammaire et la traduction, est qualifiée par Besse (2011 : 250) de « traduction/grammaire ». D'autre part, les cours audiovisuels (Dong 2012 : 82), habituellement fondés sur des manuels occidentaux adaptés au public Chinois – c'est-à-dire, en grande partie traduits (en général *Reflets* 走遍法国, cf. Capelle et Gidon, 1999⁴). Ces derniers visent à développer les compétences de compréhension et d'expression orale, qui ne sont que très peu concernées par les programmes du TFS4 et du TFS8 (à l'exception de l'exercice de dictée). À partir de la L3, le programme se diversifie avec l'introduction de cours de français sur objectif spécifique (par exemple, « Français des affaires »), de civilisation (« Aperçu de la France », « Histoire de la littérature française ») ou visant à développer une compétence particulière (« Rédaction », « Lecture », « Dictée »). L'offre de cours se diversifie alors considérablement en fonction des universités et selon les domaines de spécialité de l'équipe enseignante, comme on peut le constater en comparant les cours proposés à l'YCTU et à GDUFS. Ainsi, dans la première université, on m'a chargé d'un cours d'informatique, car j'ai assuré des formations de ce type à l'Université Paris-Nanterre et à l'Institut catholique de Paris. À GDUFS,

2 D'après l'emploi du temps des étudiants en licence à l'Université des études étrangères du Guangdong.

3 D'après l'enquête, ce manuel était utilisé dans 85,5 % des cas, c'est-à-dire dans 60 établissements sur les 71 interrogés à ce sujet. Cf. Dong, 2012.

4 D'après l'enquête de l'AFPC conduite en 2009, 66,2 % des 71 universités interrogées à ce sujet utilisent ce manuel. Cf. Dong, 2012 : 83.

j'ai assuré un cours d'orientation culturelle, intitulé « Aperçu de la France », probablement parce que j'ai effectué des études d'histoire avant de me réorienter vers l'enseignement du FLE. À Yancheng, mon collègue lecteur de français, possédant un Master d'économie et gestion, s'occupait du cours de français des affaires.

Dans chaque département de français, les professeurs (habituellement, les lecteurs étrangers) organisent un « coin français », qui est censé être un lieu d'échanges en français ayant un caractère plus informel. Par exemple, à GDUFS, la stagiaire Peng Yicheng a organisé durant l'année scolaire 2018-2019 des ateliers théâtre en collaboration avec le lecteur Raymond Rocher (Peng, 2019). L'année suivante, c'est à nouveau M. Rocher qui s'est chargé de cette activité.

GDUFS, cadre de la présente recherche, propose un parcours de spécialité de français tout à fait représentatif de l'enseignement de cette discipline en Chine : d'abord deux années centrées sur l'acquisition des bases de la langue puis deux années avec un programme plus varié (cours de lecture et de rédaction ; cours de culture et de littérature ; cours professionnalisants, par exemple « Interprétation »). Les principaux manuels utilisés sont les plus courants : *Le français* (Ma, 1992) et *Reflets* (Capelle et Gidon, 1999).

2.1.2. La collaboration franco-chinoise au sein des départements de français

D'après une enquête menée auprès de professeurs étrangers dans le cadre de la présente recherche, la répartition du travail entre professeurs chinois et français varie considérablement d'un établissement à l'autre. De manière générale, les témoignages recueillis suggèrent que les directeurs de département confient habituellement aux Français les cours audiovisuels ou portant sur un thème précis. L'un d'eux, qui a enseigné dans plusieurs universités chinoises durant six ans jusqu'en 2019, raconte :

Dans mes souvenirs, les profs chinois ont toujours utilisé *Le français* [...]. Y avait toujours un prof étranger qui faisait de l'audiovisuel [...] avec ou sans méthode. La méthode *Reflets* était populaire mais elle doit se faire rare maintenant. [J'ai assuré les cours de] civilisation, français des affaires, tourisme, littérature, écriture, oral. Surtout le FOS [Français sur Objectifs Spécifiques] en fait, ce que je préfère. (Lucas)⁵

On peut donc dire que, de ce point de vue, la situation à GDUFS tranche avec la répartition habituelle des enseignements entre Chinois et Français, puisque les deux lecteurs étrangers en poste cette année, dont je fais partie, sont chargés de certains cours de français intensif, fondés sur la

5 Pour faciliter la lecture, les erreurs de langue des citations ont été corrigées, mais la syntaxe n'est pas modifiée. Les prénoms ont été modifiés.

méthode *Le français* (Ma, 1992). Les raisons qui permettent d'expliquer ce choix sont de plusieurs ordres. D'abord, mon collègue et moi sommes partiellement sinophones, ce qui est une condition indispensable pour pouvoir utiliser ce manuel. Ensuite, il existe une grande cohésion au sein du département, notamment pour des raisons personnelles – mon collègue lecteur est marié à l'une des enseignantes chinoises – ce qui est propice à la collaboration, indispensable puisque les cours de français intensif donnés aux L2 sont partagés entre cinq professeurs. Enfin – c'est mon avis personnel – les deux parties sont intéressées par l'établissement d'un échange interculturel, ce qui n'est pas toujours le cas au sein des départements de français en Chine. Ainsi, un lecteur de français d'un autre établissement déplore :

Je crois qu'il y a aussi un manque d'envie de collaborer du côté des Chinois qui est assez flagrant. Pour des profs qui ont appris le français et qui l'enseignent, elles ne "s'intéressent" en rien à nous. On partage des bureaux avec elles, où on se retrouve pour boire le café et discuter et on a beau leur proposer de parler avec nous, d'échanger, etc. elles mettent leurs écouteurs et préfèrent discuter en chinois. (Julien)

De l'autre côté, un professeur chinois insiste sur le fait que la méconnaissance de la langue ou de la culture chinoise par les professeurs étrangers n'empêche pas forcément la collaboration entre les deux parties. D'après lui, « ce qui est important, c'est la volonté d'engager la conversation », mais il déplore le fait qu'il y ait « très peu de collaboration entre les profs chinois et les lecteurs » ; on peut donc dire que son avis rejoint celui de son collègue français, en poste dans un autre établissement.

Dans les échanges effectués avec eux, certains lecteurs étrangers se plaignent de ne pas être suffisamment impliqués dans la vie des départements de français, tandis que d'autres préfèrent travailler en complète autonomie. En effet, les réunions de travail sont toujours effectuées en mandarin, si bien que les professeurs étrangers, même s'ils y sont cordialement conviés, ne peuvent réellement s'investir dans le processus de prise de décision que s'ils sont parfaitement bilingues. Par ailleurs, les lecteurs étrangers ne restent généralement pas très longtemps au sein d'un même établissement, notamment en raison de la précarité de leur statut de contractuel (il s'agit de contrats d'un an renouvelables, avec peu de perspectives d'évolution de carrière). « Rares sont ceux qui restent plus de trois ans », témoigne un collègue chinois. Non titulaires, ils sont rarement mentionnés avec leurs collègues chinois sur le site officiel des universités. Au contraire, les professeurs locaux sont souvent d'anciens étudiants de l'université au sein de laquelle ils enseignent : à GDUFS, neuf des treize membres chinois du département sont dans cette situation (cf. la Liste des professeurs de la faculté des langues occidentales à GDUFS dans la sitographie). La désimplication des lecteurs français au sein des équipes enseignantes pourrait donc s'expliquer par le fait qu'ils jouissent d'un statut temporaire et hiérarchiquement inférieur vis-à-vis de leurs

collègues. Par ailleurs, l'intégration ne semble pas être réellement possible pour les étrangers en Chine (il existe de nombreux témoignages d'expatriés et articles de presse à ce sujet sur internet, voir par exemple Grigorian, 2019).

La collaboration entre professeurs chinois et français est aussi entravée par des différences en termes de culture éducative et de pratiques didactiques. En effet, en Chine, l'apprentissage des langues serait apparenté, d'après Besse (2011 : 253), à « la tradition soviétique », c'est-à-dire une méthodologie dite « traditionnelle » avec une coloration politique dans le choix des textes et des contenus. L'enseignement est centré sur la figure du professeur, détenteur du savoir, et repose principalement sur la mémorisation et la répétition (Wang, M.L., 2005 : première partie). Ainsi, les salles de classe des universités de Yancheng et de Canton dans lesquelles j'ai enseigné sont conçues pour un enseignement de type traditionnel : le professeur est isolé sur une estrade et parle dans un microphone ; les tables et chaises des étudiants sont inamovibles et alignées en rangs successifs. Les effectifs chargés (environ 30 étudiants par groupe) compliquent les interactions et rendent la prise de parole plus intimidante. Cette méthodologie est formellement déconseillée lors de la formation de didactique du FLE dispensée à la Sorbonne nouvelle, ainsi que dans la bibliographie mentionnée dans le cadre de cette formation. Ainsi, dans l'ouvrage *Faire classe en FLE : une approche actionnelle et pragmatique* (Robert, Rosen et Reinhardt, 2011), une grille d'auto-évaluation est proposée au lecteur, dont les résultats permettent de vérifier s'il est un « bon enseignant » (si l'on sélectionne les réponses correspondant à une approche actionnelle) ou un enseignant « qui peut s'améliorer » (pour ceux qui suivent la méthode traditionnelle). Vient ensuite un schéma permettant de visualiser son profil d'enseignant. L'ouvrage donne un exemple de schéma permettant d'observer les pratiques d'enseignement d'« une jeune chinoise à deux moments de son parcours : T1 – à la fin de son parcours en sciences de l'éducation en Chine [...] ; T2 – à la fin d'un stage d'été réalisé dans une prestigieuse université d'été française ». Les auteurs suggèrent donc que l'enseignement des langues, tel qu'il est pratiqué en Chine, n'est pas satisfaisant ; au contraire, son équivalent français correspondrait à une sorte d'idéal à atteindre. On retrouve cette vision dans les propos des lecteurs français ayant suivi un parcours de didactique du FLE :

Elles [= les enseignantes chinoises de mon département] sont dans une toute autre optique et leur travail avec les étudiants se marie difficilement avec le nôtre. [...] c'est beaucoup, beaucoup de grammaire. Plein de choses apprises bêtement par coeur, très peu de pratique de la part des étudiants. [...] Du coup, les étudiants savent conjuguer au subjonctif en fin de première année, mais ils ne savent toujours pas faire une phrase de présentation. Et d'après ce que j'ai vu, leur réel niveau de pratique vient de leur cours avec les profs français, sinon ils ne parleraient jamais. (Julien)

D'après Qi Xiaoying et Qi Ruying (2013), l'une des raisons pour lesquelles l'approche communicative ne pénètre pas en profondeur dans le système éducatif chinois est le manque de moyens dont disposent les enseignants pour se former. Ils indiquent par ailleurs que les enseignants ne sont pas enclins à renouveler leurs pratiques. Ainsi, le lecteur cité ci-dessus a indiqué, en parlant de ses collègues chinoises :

Elles ont appris une manière de faire et je pense qu'il y a une forme de mépris envers les étrangers, car elles sont probablement persuadées que leurs manières chinoises sont meilleures que les nôtres.

L'écart entre les deux méthodologies d'enseignement est donc parfois vécu comme une sorte de concurrence culturelle.

Par ailleurs, les effectifs des départements de français semblent souvent composés en grande partie d'enseignants ayant une formation purement littéraire : par exemple, à l'Université des études étrangères du Guangdong, c'est le cas de neuf professeurs sur treize. De même, les lecteurs français n'ayant pas reçu de formation en didactique partagent souvent le scepticisme de certains enseignants chinois concernant l'approche communicative et la perspective actionnelle. Cependant, même parmi les enseignants chinois formés en France, la principale critique est la suivante : ces méthodes seraient plus adaptées aux Européens (« je pense qu'elles s'adaptent mieux en contexte européen. », a déclaré un enseignant chinois à leur sujet ; voir aussi les critiques exprimées par Li, 2018).

En effet, Besse (2011 : 252) reproche aux étrangers qui viennent enseigner en Chine de ne pas toujours tenir compte de la culture éducative locale. Il explique ainsi :

Même si l'enseignant ne connaît pas cette culture en ayant pratiqué scolairement une autre, même s'il feint, l'ayant pratiquée lui-même, de l'ignorer pour des raisons didactiques, elle n'en existe pas moins dans l'esprit et dans les habitudes de ses apprenants, et, partant, elle joue un rôle, qu'on ne peut didactiquement ignorer, dans l'apprentissage de cette quatrième ou cinquième langue qu'est, pour eux, le français.

Il existerait donc une troisième voie, celle de la complémentarité des méthodes chinoises et françaises. C'est cette voie qui semble privilégiée à GDUFS. Par exemple, la collègue chinoise avec laquelle j'ai donné le cours de rédaction aux L4 fonde ses leçons sur un examen de documents authentiques par les étudiants. L'usage de la méthode *Le français* par les lecteurs étrangers implique également une adaptation de leur part.

Lorsque j'ai commencé cette enquête, je pensais que les professeurs chinois de mon département seraient indifférents ou peu favorables à la mise en pratique de pédagogies actives dans le cadre de mes cours : je me trompais tout à fait. Un collègue d'une autre université, très partisan d'une

méthodologie traditionnelle, m'a également surpris dans le cadre de nos échanges par son ouverture d'esprit (Marc : « je pense que le théâtre peut être un bon terrain de collaboration pour les deux parties »). Un travail main dans la main des enseignants chinois et français est donc souhaitable et possible actuellement, à condition, pour citer à nouveau ce collègue, que les deux parties acceptent d'ouvrir le dialogue.

2.1.3. La culture éducative des étudiants

Si les professeurs chinois ne sont pas opposés à la mise en place de dispositifs relevant de pédagogies actives, il faut encore que ceux-ci puissent être reçus favorablement par les étudiants ciblés. Dans le cadre du cours intitulé « Aperçu de la France » que j'ai donné au premier semestre, les contenus étaient partiellement élaborés par les apprenants, suivant un modèle proche de celui décrit par Pu Zhihong et Zeng Xiaoyang (2009). Ces derniers ont en effet obtenu des résultats très positifs. À l'issue du semestre, j'ai demandé aux étudiants d'évaluer ce cours et de donner des conseils. Certains d'entre eux ont critiqué la place trop grande accordée aux apprenants, dont les discours auraient dû être systématiquement repris en détails par l'enseignant. La plupart ont regretté n'avoir pas assez de données factuelles à apprendre par cœur en vue de la révision du contrôle. Ces remarques témoignent de l'inadéquation entre la méthodologie adoptée et les attentes des apprenants. Pour autant, d'après plusieurs études (en particulier Littlewood, 2000) et d'autres expériences conduites l'année dernière à l'YCTU, il semble clair que les jeunes Chinois peuvent être très réceptifs aux pédagogies actives. Pour le vérifier, le questionnaire initial adressé aux étudiants comportait plusieurs rubriques dans lesquelles il fallait ordonner un ensemble de propositions de la plus importante à la moins importante, concernant leurs objectifs et les méthodes d'apprentissage, ainsi que les qualités que devraient posséder les enseignants et les étudiants.

La principale motivation des répondants est de trouver un métier lucratif (50 %⁶). Ils souhaitent parler un français standard (42 %) et pouvoir communiquer avec aisance en français (42 %). Il est intéressant de constater que ceux pour qui l'important est de réussir aux examens (36 %) ne cherchent pas à apprendre à communiquer en français, mais plutôt à trouver un bon métier. Il est presque certain que ces étudiants seront passifs et peu motivés en classe. Ils semblent en effet plus favorables à une méthodologie chinoise traditionnelle (importance de la mémorisation et de la répétition, le professeur doit être savant). À l'inverse, ceux qui apprennent le français pour pouvoir communiquer dans cette langue (42 %) devraient être réceptifs aux pédagogies actives : ils

6 Les proportions sont toujours données par rapport au nombre total de répondants, soit 485 individus.

estiment que la meilleure méthode d'apprentissage est d'avoir des échanges non simulés dans cette langue. Ils pensent que l'une des principales qualités de l'apprenant est de s'intéresser aux cours et que l'enseignant devrait proposer des activités stimulantes.

On observe par ailleurs une inversion des objectifs d'apprentissage et des valeurs au cours de la licence. Les étudiants en L1 ont majoritairement choisi cette discipline en vue de trouver un métier rentable. À ce stade, d'après les sondages effectués par Hu (2020), les jeunes Chinois ont un projet professionnel plus ou moins défini. D'après les entretiens effectués avec les étudiants, les enseignants du secondaire appliquent une méthodologie très traditionnelle dans le cadre de l'enseignement des langues (cela vaut aussi pour la langue chinoise, avec la mémorisation de textes, de phrases, de dictons, etc. ; voir Qi et Qi, 2013 ; Pernet-Liu, 2016). Leurs attentes sont donc définies par leur culture éducative, mais aussi par le fait qu'ils ne sont pas habitués à prendre des initiatives. Arrivés à l'université, leur vie change radicalement, comme le raconte cette enseignante chinoise :

Je pense que, pour les élèves à l'université – donc les étudiants – c'est vraiment un changement dans la vie d'un jeune Chinois ; parce qu'avant l'université, ils ont tout appris selon le programme, dont le plan d'apprentissage est très très strict, et ils n'ont qu'à le suivre, donc ils n'ont pas beaucoup de temps pour réfléchir, pour penser à leurs propres intérêts, pour... voilà, c'est ce que je pense, hein. Et une fois rentrés à l'université, ils vont découvrir un nouveau monde d'apprentissage. Donc dans ce nouveau monde d'apprentissage, il y a leur spécialité, tu vois ; il y a aussi plein, plein d'autres choses. (Brigitte)

Ces « autres choses », c'est tout ce qui est lié à la vie étudiante : ils quittent le domicile parental pour venir vivre en communauté dans les dortoirs ; ils sont libres de circuler sur le campus et dans la ville (jusqu'à une certaine heure) et découvrent brutalement, en quelque sorte, l'indépendance :

Je pense qu'ils vont vraiment commencer à grandir une fois qu'ils sont entrés à l'université, quand ils ont quitté leurs parents, quand ils vont découvrir autre chose ; et là c'est un changement, vraiment, un changement des plus grands dans leur vie. (Brigitte)

En L4, les proportions s'inversent et les enquêtés déclarent que leur objectif principal est d'apprendre à communiquer en français. Arrivés en fin de cycle, les étudiants se questionnent sur leur avenir et leurs projets initiaux ont souvent beaucoup évolué (Hu, 2020). Cela ne signifie cependant pas que ces apprenants plus avancés sont actifs en classe, comme nous le verrons par la suite. Quoiqu'il en soit, ces divers éléments suggèrent qu'il n'est pas souhaitable d'adopter les mêmes stratégies pédagogiques pour des étudiants de niveaux différents, comme l'a confirmé l'étude effectuée par Zhao Zonghong (2019 : 244) :

L'écart entre la culture d'enseignement française et la culture d'apprentissage chinoise considéré comme étant interférent à l'apprentissage des étudiants chinois de niveau élémentaire en France favorise au contraire les progrès des étudiants de niveaux intermédiaire et avancé.

La variété des profils montre par ailleurs que l'ensemble des étudiants n'est pas a priori favorable aux pédagogies actives, ce qui implique, de la part de l'enseignant, de devoir en démontrer l'utilité en amont.

Dans le cadre de mon activité à Yancheng et à Canton, j'ai observé que les étudiants, souvent passifs en classe, étaient au contraire très actifs dans le cadre des activités effectuées hors de la classe. Ainsi, j'ai organisé au cours du premier semestre des soirées « loup garou » (un jeu de rôle qui comporte un maître du jeu et des joueurs et au cours duquel ces derniers doivent argumenter), qui a attiré beaucoup d'étudiants (il a fallu répartir les participants sur trois soirées) ; durant ces séances informelles en petits groupes d'une dizaine de personnes, les échanges étaient nettement plus nombreux et plus fluides qu'en classe ; les participants n'ont d'ailleurs pas hésité à proposer des conseils pour améliorer les règles du jeu. Ils ont également demandé à ce que je participe en tant que joueur et que l'un d'entre eux joue le rôle de maître du jeu – une inversion qui aurait pu être choquante dans le cadre de la classe, comme on l'a vu. Parallèlement à ces activités, organisées à l'initiative d'un enseignant, les étudiants se regroupent en associations, qui sont porteuses de nombreux projets tout au long de l'année. Par exemple, plusieurs étudiants en L3 à GDUFs ont participé à l'organisation de cours d'initiation à la langue et à la culture françaises donnés au sein de la Bibliothèque de Canton. Un autre étudiant a adapté une pièce française et organisé une petite représentation. À Yancheng, des étudiants ont mis en place un concours de karaoké qui s'est terminé par un grand concert dans une salle de spectacle, filmé par la télévision locale. Dans toute la Chine, de nombreux concours de langue sont organisés chaque année, soit par des institutions (par exemple, un concours de rédaction par le consulat de Belgique à Canton), soit par des associations d'étudiants. Ces concours peuvent avoir une envergure nationale et impliquer plusieurs établissements à travers toute la Chine, comme le concours de doublage organisé au S1 par l'Université des langues étrangères de Pékin. Les apprenants chinois ont donc deux visages : en classe, ils font preuve d'une certaine passivité ; hors de la classe, ils développent et mobilisent des savoir-être et des savoir-faire organisationnels qui m'ont beaucoup impressionné et font preuve d'une motivation très vive. On peut donc se demander s'il serait possible de réinvestir ces compétences et ces attitudes en classes.

2.2. Les représentations qu'ont les étudiants et enseignants de la littérature

La présente recherche part de l'hypothèse que des activités en lien avec la littérature et, plus généralement, l'écrit, pourraient être de nature à renforcer la motivation des étudiants. Une telle conjecture suppose de vérifier plusieurs choses : comment les étudiants perçoivent-ils la littérature ? Quel est leur rapport à l'écrit ? Quelle est la place de la littérature dans l'enseignement du français en Chine ?

2.2.1. Le rapport des étudiants à l'écrit et à la littérature

En introduction d'un article écrit en 2016, Agnès Pernet-Liu dresse un bilan historique du rapport à l'écrit dans la culture et les écoles chinoises. Elle cite l'expression de Jullien, qui qualifie la Chine de « civilisation du *wen* » (Jullien, 2004 cité par Pernet-Liu, 2016 : 98). Il s'agit d'un jeu de mots, car le caractère 文 est à la fois associé à l'écrit et à la littérature (« 文学 », *littérature*), à la langue (« 中文 », *langue chinoise*) mais aussi à la culture (« 文化 ») et à la civilisation (« 文明 »). Dans cette conception, l'écrit est à la source-même de la civilisation ; c'est ce qui permet de la définir. À l'école, l'écrit est principalement abordé par des processus d'imitation (« l'acquisition lente du geste graphique par l'imitation ; la copie en série des sinogrammes pour fixer la mémoire des graphies », cf. Pernet-Liu, 2016 : 100) et de mémorisation (« l'apprentissage par coeur de phrases ou de passages de textes qui seront reproduits dans l'écriture », cf. *ibid.*). Dans le cadre scolaire, l'écriture est liée à la littérature, elle-même d'abord conçue comme une collection de textes de grands auteurs – c'est-à-dire, la littérature patrimoniale – à mémoriser et à imiter (Chen et Li, 2012).

Au-delà, de la question du corpus, on peut s'interroger sur la manière dont les étudiants chinois perçoivent la littérature, en général. Dans le cadre de l'enquête préliminaire, il a été demandé aux enquêtés de citer trois mots traduisant ce qu'elle représente pour eux. Les termes rassemblés – essentiellement en chinois – ont été classés en champs lexicaux de mots voisins, suivant une logique tenant compte des caractères employés. Par exemple, le caractère 美 est utilisé pour composer un ensemble de mots voisins liés à l'idée de beauté : 美丽 (« *beau* »), 美好 (« *beau, excellent* »), 美妙 (« *splendide, sublime* »), 美感 (« *impression de beauté* »), 优美 (« *élégant* »). Dans ce groupe ont aussi été incluses toutes les expressions renvoyant à la beauté ne comportant pas le caractère 美 : les termes français (« *beau, magnifique, splendide* ») et les termes

appartenant au même champ lexical (瑰丽 « *magnifique* », 细腻 « *délicat, exquis* », 迷人 « *charmant* »). L'analyse qui suit est donc à envisager avec une certaine prudence, car les mots, saisis hors de leur contexte, peuvent avoir des significations très différentes (par exemple 神秘 « *mystérieux* » pourrait être associé à 难懂 « *difficile à comprendre* » ou bien à 深奥 « *profond* »). Pour réduire cette marge d'erreur, j'ai discuté avec une collègue chinoise et une étudiante des cas qui me paraissaient problématiques⁷. Le tableau suivant récapitule les résultats obtenus :

Tableau 1 : Termes associés par les étudiants à la littérature

Champ lexical	Nbre étudiants		Mots ayant 10 occurrences ou + Terme chinois traduction (occurrences)
profond, philosophique, mystérieux	332	68 % ⁸	深奥 <i>profond</i> (57) ; 深刻 <i>profond</i> (27) ; 高深 <i>profond</i> (22) ; 神秘 <i>mystérieux</i> (22)
beau	123	25 %	优美 <i>élégant</i> (36) ; 优雅 <i>raffiné</i> (16) ; 高雅 <i>élégant</i> (12)
riche, varié	121	25 %	丰富 <i>riche</i> (38) ; 多样 <i>varié</i> (22)
agréable, intéressant	120	25 %	有趣 <i>intéressant</i> (87)
difficile, obscur	92	19 %	复杂 <i>compliqué</i> (26) ; 难懂 <i>difficile à comprendre</i> (13)
sentimental, romantique	62	13 %	浪漫 <i>romantique</i> (24)
inspirant, stimulant, qui fait réfléchir	61	13 %	启发 <i>inspirant</i> (10)
imaginatif, innovant, libre	54	11 %	自由 <i>libre</i> (23)
culturel, historique, traditionnel	46	9 %	历史 <i>historique</i> (10)
réaliste, vivant	44	9 %	
sérieux, savant	43	9 %	
poétique, artistique	31	6 %	艺术 <i>artistique</i> (20)
élevé, précieux	26	5 %	高级 <i>élevé</i> (11)
ennuyant	22	5 %	枯燥 <i>ennuyant</i> (21)
nécessaire, essentiel	17	5 %	
éducatif, instructif	16	4 %	
utile	15	3 %	
académique	12	3 %	
exigeant	11	2 %	

7 Je tiens à remercier Zou Zhuoqian et Lu Shanshan pour leur aide précieuse dans le tri des 1455 occurrences rassemblées. 146 expressions ont été écartées car trop peu représentées (moins de 5 occurrences et impossibilité de les rattacher à l'un des champs lexicaux repérés).

8 Pourcentages donnés par rapport au nombre total d'étudiants interrogés : 485.

Tableau 1 : Termes associés par les étudiants à la littérature			
Champ lexical	Nbre étudiants		Mots ayant 10 occurrences ou + Terme chinois <i>traduction</i> (occurrences)
important	11	2 %	
éternel, immortel	10	2 %	
classique	6	2 %	
puissant, formidable	6	1 %	
critique	5	1 %	
confus	3	1 %	

Ce qui frappe, au premier abord, est la vision très positive que la plupart des étudiants ont de la littérature. Pernet-Liu effectue un constat similaire vis-à-vis de l'écriture en général (« les étudiants chinois se rapportent à l'écriture avec bonheur », cf. Pernet-Liu, 2016 : 114). Les ensembles de mots dénotant un rapport négatif sont plus rares (9 % du corpus). De manière intéressante, les principales qualités et défauts associés au phénomène littéraire relèvent pour certains du même ordre d'idées : les textes littéraires sont chargés d'une signification profonde, complexe, voire impénétrable. Plusieurs adjectifs évoquent la recherche esthétique à travers l'écriture : il s'agit d'une beauté qui s'exprime en termes de délicatesse et de raffinement plutôt qu'en termes de simplicité et d'évidence. Pour la majorité des étudiants, il s'agit d'une discipline élevée, intéressante, liée à la vie, qui stimule l'imagination. C'est aussi le domaine de la créativité, de l'imagination, du rêve, de l'expression de soi et de ses aspirations. Une proportion non négligeable des étudiants font un lien entre la littérature, l'enseignement et le patrimoine culturel. En revanche, seuls deux étudiants estiment qu'elle « brise la tradition » (« 打破传统 ») ou « apporte le changement » (« 带来改变 »). La vision décrite par les jeunes Chinois interrogés n'est somme toute pas si éloignée de celle de l'écrivain François Cheng (2002 : empl. 161), qui la décrit en des termes assez proches :

Il fallut attendre mes quinze ans pour que, grâce notamment à la rencontre de quelques jeunes poètes, je découvre la littérature. L'horizon s'était déchiré devant moi. [...] la littérature, ouvrant un univers de signes sans limites, capable de prendre en charge tous les aspects de notre vécu, de sonder le mystère de notre destin, ne se présentait pas comme une distraction. Plus qu'une évasion, elle se révélait vitale.

On constate que cet auteur envisage la littérature comme « un univers de signes ». Pernet-Liu fait un constat similaire en relevant, dans les propos de ses élèves, l'idée que le mot est « le fondement de l'acquisition de l'écrit » (Pernet-Liu, 2016 : 111) et que, par extension, une langue est avant tout la somme des mots qui la composent. Ainsi, une étudiante en L4 a écrit, dans une rédaction au sujet des méthodes d'apprentissages du français :

La langue française, comme toutes les autres langues, est composée apparemment de milliers de mots. Comment pouvons-nous apprendre une langue étrangère sans bien retenir les mots ? Ce qui est le plus important, c'est de bien réciter les mots français les plus utilisés par des moyens efficaces. (Madeleine)

Cette adéquation entre la langue et le signe – ou le mot – est très ancrée dans les discours des étudiants ; elle pourrait faire écho à la manière dont le mandarin est enseigné, un signe après l'autre. La compétence linguistique en chinois est d'ailleurs évaluée en nombre de caractères : d'après les méthodes de langue, il faudrait en connaître 3000 pour lire couramment le journal. Pourtant, connaître un caractère ne préjuge pas des capacités d'un individu à en comprendre la signification lorsqu'il est utilisé, combiné avec d'autres pour former des mots très divers, ou dans des contextes qui en changent radicalement la signification. Ainsi les caractères 法 (« la loi ») et 语 (« la langue ») sont associés dans 法语 (« la langue française ») et 语法 (« le grammaire »). D'après François Cheng, la littérature n'est pas une distraction. De même, les jeunes Chinois n'ont presque jamais associé la littérature à la détente (放松, « *relaxant* », une seule occurrence). Cependant, l'expression la plus fréquemment répétée dans les réponses, « 有趣 », est porteuse d'un ensemble de significations qui vont d'« intéressant » à « amusant » en passant par « divertissant ». Pour accorder les propos de l'écrivain avec ceux des étudiants, on pourrait dire que la littérature n'est pas un simple passe-temps, mais qu'elle n'est pas non plus exempte de plaisir.

2.2.2. Un lien étroit entre langue et littérature en Chine

En chinois, le nom du parcours de spécialité de français est 法语语言文学, c'est-à-dire, littéralement licence de « littérature et langue française ». On peut faire deux remarques concernant cette appellation. D'abord, l'absence de la dimension culturelle, contrairement à l'équivalent français, la licence LLCE : « Langues, Littérature et Civilisations Étrangères ». Ensuite, l'association de la langue à la littérature. D'après une enseignante chinoise, ce couple est fermement ancré dans la tradition éducative locale :

[...] l'apprentissage des langues en Chine fait partie de ce qu'on appelle la discipline de littérature, donc on a vraiment une racine plutôt littéraire, tu vois, quand on regarde les manuels, les textes qu'ils doivent apprendre, la grammaire, les mots, tout ça. Donc ça vient en fait d'une tradition littéraire. (Brigitte)

Il est en effet significatif qu'à GDUFs, la quasi-totalité des treize membres chinois du département de français ont suivi un parcours de spécialité de français de la licence au doctorat (cf. dans la sitographie : Liste des professeurs de la faculté des langues occidentales à GDUFs). En L3 et L4, les étudiants suivent un cours de littérature, réparti chronologiquement sur deux semestres : les œuvres antérieures au XIX^e siècle (« 法语文学-19 世纪以前 »), puis les autres (« 法语文学-19 世纪以来 »). Quant aux manuels utilisés, ils comportent souvent des textes littéraires. Ainsi, le quatrième volume de la méthode chinoise *Le français* 法语 (Ma, 1992) – support de trois à six cours chaque semaine – comprend des extraits de pièces de théâtre (*Théâtre V* de Ionesco, *Knock ou le Triomphe de la médecine* de Jules Romains), de romans d'auteurs primés (*Les Thibault* de Roger Martin du Gard, *Une jeunesse* de Patrick Modiano), d'ouvrages fréquemment utilisés dans les classes de français (*Poil de carotte* de Jules Renard, *Vendredi ou la vie sauvage* de Michel Tournier), de succès commerciaux (*Arsène Lupin, gentleman cambrioleur* de Maurice Leblanc), voire d'œuvres plus marginales (*Les Enfants de l'humour* de Jeanne Delais). Il en va de même pour le manuel *Cours de rédaction* 法语写作教程 (« l'essentiel des textes étudiés sont issus de romans et nouvelles du XIX^e siècle », Wang et Portier, 2011 : 2) ou *Progresser en dictée* 循序渐进法语听写 (avec par exemple un extrait des *Lettres persanes* de Montesquieu, cf. Xu, 2010). Dans la première unité de *Cours de rédaction*, les auteurs proposent aux étudiants de se lancer dans la création littéraire à travers la description et la narration.

2.2.3. La littérature dans les manuels et les discours des enseignants

Dans *Cours de rédaction*, la littérarité d'un texte est définie de deux manières : il s'agit d'un texte qui, d'une part, cherche à produire un effet sur le lecteur et, d'autre part, témoigne d'une expression plus riche et plus complexe qu'un écrit informatif :

Un texte littéraire est un texte qui aurait été écrit avant tout dans un souci esthétique. Sa fonction n'est pas usuelle mais celle de créer un univers décrit dans un style particulier, une histoire racontée d'une manière recherchée... (Wang et Portier, 2011 : 2)

Cette richesse se traduit par la construction de « longues phrases », caractérisées par « l'emploi abondant d'adjectifs, d'adverbes, de propositions circonstancielles ou relatives », ainsi que par l'emploi des temps du passé (« l'imparfait, le passé simple, le plus que parfait (le passé du passé) et le conditionnel (le futur dans le passé) »). L'usage du présent de narration et du passé composé sont écartés au motif qu'ils correspondraient à un style plus propre à la narration historique ou au journalisme (Wang et Portier, 2011 : 4). L'objectif est visiblement d'encourager les étudiants à utiliser la langue française dans toute sa complexité. Pour autant, cette définition est révélatrice d'une certaine vision de ce qu'est un texte littéraire, qui correspond à :

[...] une représentation idéalisée d'un bel usage de la langue fondée sur les auteurs classiques et [une] vision normative de la langue française par les professeurs chinois ; celles-ci prennent appui sur les dictionnaires de référence, en particulier « Le Petit Robert » pour la phonétique et les niveaux de langue ainsi que sur les descriptions des grammaires traditionnelles de type « Larousse, Grevisse... » (Cuet, 2010)

Un rapide survol des textes littéraires cités dans les manuels permet de remarquer que la littérature française, telle qu'elle est envisagée dans le cadre de l'enseignement du français en Chine, est d'abord et surtout une littérature consacrée : des succès critiques, voire commerciaux, avec une préférence pour les textes antérieurs aux années 1980. Dans le cas du manuel *Le français* (Ma, 1992), cela s'explique par la date de parution de l'ouvrage. En revanche, dans *Cours de rédaction* (Wang et Portier, 2011), il s'agit d'un choix délibéré, annoncé en introduction de la première unité. D'après les entretiens effectués avec les étudiants, il semble que les professeurs chinois aient tendance à suivre le manuel de manière systématique, c'est-à-dire qu'ils n'introduisent pas d'autres textes que ceux mentionnés par les méthodes. L'une des enseignantes interrogées regrette que les programmes tout tracés laissent peu de place à l'innovation, notamment en matière de contenus textuels.

Dans les manuels destinés aux étudiants en première et deuxième année, les textes littéraires sont utilisés comme réservoirs de vocabulaire et de formes linguistiques à étudier, comme le suggèrent Chen et Rocher (2019 : 147), tous deux enseignants à GDUFS, en charge des étudiants en début de cycle de spécialité de français :

On peut utiliser les textes littéraires – notamment au niveau élémentaire – seulement pour faire avancer l'apprentissage langagier, sans forcément recourir à des commentaires critiques, au métalangage littéraire ou à l'explication historique.

C'est également ce que propose une autre professeure interrogée, dans le cadre d'un cours plus avancé : « [...] j'ai un ppt [= fichier de présentation PowerPoint] sur Proust, un petit paragraphe que j'utilise pour montrer les emplois délicats des prépositions, du temps, ainsi que la beauté de la

syntaxe du français. » Dans cette optique, l'esthétique de la langue est réduite à sa dimension purement linguistique. L'autre orientation majoritairement rencontrée dans les discours des enseignants – chinois comme français – est d'introduire des extraits pour présenter aux étudiants les mouvements littéraires. Le manuel *Introduction à la littérature française* 法国文学导读 (Xu et Chen, 2018), composé de deux volumes rassemblant des textes classés par mouvements littéraires, est entièrement conçu sur ce principe. Interrogée sur ce qu'est la littérature pour elle, l'enseignante chargée de ce cours a répondu : « Les écrivains, les œuvres, la théorie, la stylistique, et la pensée, presque tout ». Au sujet du rôle à donner à la littérature en classe de FLE, elle a indiqué : « Je présente l'écrivain, sa biographie, son style, sa pensée ou distinction. Je leur fais lire des extraits. » On peut donc dire que, dans le cadre de la formation de spécialité de français, les œuvres sont principalement lues sous forme d'extraits, soit pour leur contenu linguistique, soit comme exemple d'un courant littéraire.

Faut-il en déduire que les pratiques des enseignants ne tiennent pas compte de la dimension culturelle et narrative des textes ? La même qui proposait une étude de Proust pour l'examen de ses formes linguistiques, à propos des manières de motiver les étudiants en cours, a expliqué :

Je vais introduire de nouveaux éléments pour changer de perspective. Par exemple, je vais trouver des passages dans des romans intéressants comme exemples de points de grammaire. Pour moi, le premier principe, c'est qu'ils puissent comprendre facilement et continuer à lire. Parce que quand on commence à lire un roman, déjà là, on se libère du contexte et de l'atmosphère ordinaire ; ça peut déjà susciter leur curiosité et intérêt, puisque le goût change. L'important, c'est plutôt de maintenir leur attention et ne pas les décourager.

On comprend donc que les extraits sont choisis parce que les effets qu'ils contiennent, leur esthétique, devraient intéresser les apprenants en tant que lecteurs (d'où le choix de textes adaptés à leur niveau, afin de permettre une lecture fluide). Autre exemple, dans le dernier volume de *Synergie Chine*, sur le thème de « La littérature française contemporaine en Chine », Li Qin (2019) propose d'introduire une pratique de lecture dès les premiers niveaux de la licence, fondée sur *Le petit Nicolas* de Goscinny (1965). Dans le même numéro, Pu Zhihong et Huang Jianhui (2019 : 107) suggèrent une approche interculturelle, comme l'a fait quelques années plus tôt Abdallah-Preteille (2010) :

Nous paraît efficace une lecture / analyse multimodale de textes littéraires recourant à l'étude comparative de textes en langue maternelle et en langue étrangère, s'efforçant de décrypter le non-dit sous la surface signifiante, et incitant à une prise de distance par rapport à son propre système de références.

Ce qui motive cette nouvelle affirmation de la place de la littérature dans le cursus de spécialité de français est l'idée que « l'enseignement de la littérature en classe de français, auquel les enseignants chinois donnaient une place de choix, se voit de nos jours menacé par le développement de l'Internet » (Pu et Huang, 2019 : 107 ; le même constat est effectué en introduction de Dufays, Gemenne et Ledur, 2015). Interrogés à ce sujet, la plupart des professeurs s'inquiète du fait que les jeunes Chinois ne lisent pas – ou très peu – et ne s'intéressent pas à la littérature :

Tu vois, déjà, quand on leur laisse la liberté de choisir les cours, beaucoup ont laissé tomber la littérature. Et ça nous a choqués, ça a choqué beaucoup d'enseignants, parce qu'ils disent que ça sert à rien. Ils savent que c'est important, pour la littérature française, mais bon. Mais quand ils peuvent choisir, ils peuvent très bien laisser tomber, tu vois. (Brigitte)

La même enseignante explique ensuite que le contenu de l'offre de cours a beaucoup évolué depuis les années 2000 à l'Université des études du Guangdong, au détriment des cours de linguistique et de littérature. Il faut donc souligner que les professeurs chinois accordent une grande importance au phénomène littéraire et considèrent que les étudiants qui étudient le français devraient manifester une curiosité à cet égard. Par ailleurs, le manque d'intérêt des apprenants envers la littérature est évalué principalement de deux manières, à savoir leur intérêt pour la théorie littéraire et le volume de livres lus.

2.2.4. Les livres lus par les étudiants

Dans le cadre du questionnaire préliminaire, les étudiants devaient évaluer leur intérêt pour la littérature chinoise, pour la littérature française et ordonner de la plus importante à la moins importante une liste de raisons pouvant leur donner envie de lire un livre. La moitié des répondants ont déclaré avoir un fort intérêt pour les littératures française (51 %) et chinoise (67 %). Une minorité d'entre eux ne s'y intéresse pas du tout : 11 % pour la littérature française et 7 % pour la littérature chinoise. En observant la différence entre les valeurs données pour ces deux champs par une même personne, on constate que 33 % des personnes interrogées disent avoir un goût plus prononcé pour la littérature de leur propre pays, largement étudiée avant leur entrée à l'université (Chen et Li, 2012). À l'opposé, 9 % préfèrent les auteurs étrangers. Les résultats ne varient pas en fonction de l'année d'étude, c'est-à-dire que les étudiants ne développent pas de curiosité pour la littérature durant le cursus, mais ils n'en sont pas dégoûtés non plus. Ceux qui disent s'y intéresser

sont les plus nombreux à choisir de lire un livre pour sa valeur patrimoniale. Cependant, l'immense majorité des répondants (89 %) a déclaré accorder une plus grande importance au contenu des ouvrages (l'histoire, le genre), plutôt qu'au fait qu'il s'agisse d'un auteur classique (36 %), d'un succès critique (36 %) ou d'un succès commercial (6 %).

Lors d'un sondage effectué en début de l'année scolaire 2019-2020 auprès des étudiants en L3 à GDUFS, ces derniers étaient invités à citer leurs auteurs et/ou leurs livres français préférés⁹. Voici les réponses obtenues :

Tableau 2 : les auteurs français préférés des étudiants en début de 3^e année à GDUFS					
Nbre étudiants	Type	Siècle	Auteur	Titre (nombre d'étudiants)	Étudié en 2 ^e année ?
4	succès commercial	21 ^e	Marc Levy		
1	succès critique	21 ^e	Jean Echenoz	<i>Envoyée spéciale (1)</i>	
1	succès commercial	21 ^e	Véronique Poulain	<i>Les mots qu'on ne me dit pas (1)</i>	
1	succès critique	21 ^e	Pascal Quignard		
1	succès critique	21 ^e	Yasmina Reza	<i>L'homme du hasard</i>	
3	succès critique	Fin 20 ^e	Marguerite Duras	<i>L'amant (3)</i>	
1	succès critique	Fin 20 ^e	Milan Kundera	<i>La valse des adieux (1)</i>	
1	succès critique	Fin 20 ^e	Patrick Modiano	<i>Rue des boutiques obscures (1)</i>	
1	succès critique	Fin 20 ^e	Françoise Sagan		oui
16	litt. patrimoniale	Début 20 ^e	Albert Camus	<i>La peste (2), L'étranger (7)</i>	oui
13	litt. patrimoniale	Début 20 ^e	Antoine de Saint-Exupéry	<i>Le petit prince (11)</i>	oui
6	litt. patrimoniale	19 ^e	Alexandre Dumas père ou fils	<i>Le comte de Monte-Cristo (2), La dame aux camélias (1), Les trois mousquetaires (1)</i>	oui
5	litt. patrimoniale	19 ^e	Victor Hugo	<i>Les Misérables (3), Notre-Dame de Paris (1)</i>	
5	litt. patrimoniale	19 ^e	Guy de Maupassant	<i>La parure (1), Boule de suif (1)</i>	
4	litt. patrimoniale	19 ^e	Stendhal	<i>Le Rouge et le noir (4)</i>	
3	litt. patrimoniale	19 ^e	Jules Verne	<i>Vingt mille lieues sous les mers (2)</i>	oui
2	litt. patrimoniale	19 ^e	Émile Zola	<i>Germinal (1)</i>	
1	litt. patrimoniale	19 ^e	Charles Baudelaire	<i>Les fleurs du mal (1)</i>	oui
1	litt. patrimoniale	19 ^e	Gustave Flaubert	<i>Madame Bovary (1)</i>	oui

9 Sur un total de 62 étudiants : 9 n'ont indiqué aucune référence ; 40 en ont indiqué 1 ; 7 en ont indiqué 2 ; 4 en ont indiqué 3 ; 2 en ont indiqué 4.

Tableau 2 : les auteurs français préférés des étudiants en début de 3^e année à GDUFS					
Nbre étudiants	Type	Siècle	Auteur	Titre (nombre d'étudiants)	Étudié en 2 ^e année ?
1	litt. patrimoniale	19 ^e	Jules Renard	<i>Poil de carotte (1)</i>	
1	litt. patrimoniale	18 ^e	Jean-Jacques Rousseau		
1	litt. patrimoniale	17 ^e	Pierre Corneille	<i>Le Cid (1)</i>	
1	litt. patrimoniale	16 ^e	Michel Eyquem de Montaigne		

Les étudiants ont principalement cité les auteurs classiques étudiés en classe durant leur L2. Il y a donc un décalage entre les goûts déclarés par les étudiants dans le questionnaire préliminaire (ils étaient 38 % à indiquer qu'ils ne choisissaient pas de lire un livre parce qu'il avait été écrit par un auteur classique) et leurs lectures réelles. On peut en déduire que ces apprenants lisent peu d'auteurs français et cherchent rarement à en lire en dehors des cours. L'intérêt pour Victor Hugo s'explique sûrement par la diffusion de ses œuvres à travers les comédies musicales, qui semblent très prisées par les jeunes Chinois. Signalons par ailleurs que les entretiens effectués avec des étudiants ont révélé que ceux qui lisent spontanément des ouvrages de la littérature française s'orientent plus volontiers vers la littérature patrimoniale et qu'ils lisent essentiellement des traductions en chinois.

Chapitre 3 : La désimplification des étudiants au fil de la licence

3.1. Présentation du phénomène de démotivation des étudiants : un diagnostic

3.1.1. Y a-t-il réellement une baisse de motivation au cours de la licence ?

Lors des entretiens, plusieurs enseignants ont semblé surpris face à ce constat : « il y a une baisse de la motivation entre la L1 et la L4 dans les départements de Français en Chine ». Ils insistent à juste titre sur la différence entre « la motivation en classe » et « l'intérêt pour la langue française ». D'après eux, si la première peut effectivement connaître une baisse au fil des études, le second se maintiendrait tout au long de la licence :

« Peut-être que c'est une perte de motivation en classe, mais je ne pense pas que c'est forcément une perte de motivation pour la langue française... » (Évelyne) ; « De toute façon, je pense, pour moi, qu'ils s'intéressent autant au français en troisième ou quatrième année qu'en première ou deuxième année. » (Henriette)

La baisse d'implication observée en classe se traduit par un certain nombre d'attitudes : être distrait, faire autre chose (par exemple, réviser un autre cours, jouer sur son téléphone portable, dormir...), signifier physiquement ou verbalement qu'on trouve le cours inintéressant (soupirs, remarques, etc.), refuser de participer aux exercices ou rendre copie blanche, ne pas assister au cours. D'après ma brève expérience en Chine, elle se traduit plutôt par la passivité que par l'agressivité ou la rébellion. Comme le souligne les deux enseignantes citées ci-dessus, la démotivation en classe n'implique pas un désintérêt pour la discipline elle-même.

Par ailleurs, certaines attitudes habituellement associées à la démotivation m'ont semblé plus fréquentes en Chine, sans pour autant être la manifestation d'un manque d'intérêt pour le cours. Par exemple, il est difficile d'amener les étudiants à s'exprimer en classe (cela serait lié à la culture éducative chinoise ; voir Wang, 2016). Interrogés sur les raisons de leur silence dans le cadre d'entretiens, les étudiants expliquent qu'ils ont peur de commettre des erreurs, de perdre la face devant leurs camarades. Par ailleurs, les effectifs nombreux (environ 30 étudiants par classe) peuvent contribuer à les intimider et à décourager la prise de parole. D'autres attitudes qui pourraient passer pour une marque de démotivation sont en réalité liées au contexte culturel local. Ainsi, un ancien lecteur français ayant enseigné à l'YCTU, en conflit avec la direction de l'époque, a publié des vidéos sur youtube pour critiquer cet établissement¹⁰. Il a notamment filmé les étudiants en classe à leur insu et l'on peut voir, sur certaines images, que les jeunes n'ont pas enlevé leurs manteaux ni leurs bonnets, ce qui pourrait être interprété, à l'aune de la politesse française, comme un signe de mauvaise volonté. En réalité, dans le Jiangsu, où se trouve cette institution, le climat est relativement doux toute l'année, si bien que les salles de classe ne sont pas chauffées en hiver ; au plus fort de l'hiver, les températures baissent et tous – y compris les enseignants – gardent leur manteau en classe. À l'inverse, à Canton, en été, les salles ne sont pas climatisées et les élèves s'assoient plus volontiers sous les ventilateurs de plafond, situés pour certains au fond des salles. De même, j'ai plusieurs fois remarqué que les élèves étaient très surpris qu'on leur demande d'ôter leurs casquettes et autres chapeaux en classe : garder son couvre-chef en cours n'est apparemment pas une impolitesse ou la marque d'un manque de respect en Chine. Évaluer la motivation des élèves d'après leurs attitudes implique donc de faire preuve d'une certaine prudence, en particulier de la part des étrangers.

10 Les vidéos que j'ai vues au moment d'aller à Yancheng ont été supprimées et l'auteur en a postées d'autres qu'il avait filmées en été donc je n'ai pas de lien à montrer...

Au contraire, un tiers des étudiants interrogés dans le cadre du questionnaire initial (168 étudiants sur un total de 485) ont déclaré que leur motivation avait augmenté depuis le début de leurs études. Ce chiffre s'explique par le fait que les étudiants qui entament un cursus de spécialité de français n'ont habituellement, en début de L1, aucune connaissance sur cette langue ou sur le français en tant que discipline. Comme l'explique une enseignante :

Alors au moment de choisir une spécialité pour l'université, à ce moment en fait les jeunes Chinois, les élèves, ils n'ont pas une idée précise de ce qu'ils souhaitent. [...] Et deuxièmement, quand ils ont pris la décision d'entrer dans un département de français, ils ne savent pas vraiment à quoi ça ressemble, quoi. Donc je pense déjà aux caractéristiques des élèves ; c'est-à-dire, au lycée, ils ne savent pas grand chose sur les caractéristiques de l'université ni sur la spécialité qu'ils vont choisir. (Brigitte)

Interrogés sur les raisons qui les ont conduits à aimer davantage le français au fil de leurs études, les étudiants ont des réponses très variées. Ainsi, une étudiante en deuxième année écrit que son intérêt pour le français s'est développé après avoir participé à un concours de doublage, au cours duquel les étudiants devaient prononcer les dialogues d'une vidéo en français, car elle a pu apprécier le français en tant qu'outil de communication, et non comme un système linguistique à disséquer :

Il y a un turning point. Notre concours de doublage. Avant ce concours, moi, je trouvais le français seulement ma majorité¹¹. [...] Mais quand j'ai doublé, j'ai réalisé que le français, c'est pas seulement une étude. On dit souvent que c'est une langue belle, mais c'était pendant notre concours que j'ai l'impression que le français n'est pas simplement la grammaire et le vocabulaire. (Andrée)

Une autre étudiante de la même promotion raconte qu'elle a le sentiment que la difficulté croissante des études lui permettra de développer de plus en plus ses capacités ; elle a également des attentes concernant le contenu des enseignements en L3, qui concerneront davantage les éléments culturels, au lieu des seuls contenus linguistiques :

Haha en fait je crois qu'en première et deuxième année, les études sont plus faciles, mais quand on passe en 3^e et 4^e année, ce sera plus difficile ! C'est parce que ce qu'on doit apprendre se multiplie. Mais je veux essayer de l'apprendre ! Étudier seulement le français, je l'aime. Mais apprendre autre chose en français me passionnerait aussi. J'ai une petite espérance. [...] J'ai peur que je ne puisse pas maîtriser les contenus qu'on apprendra en 3^e année, mais je pense que je peux quand même apprendre des choses plus difficiles qui augmenteront mes capacités en tous aspects. (Suzanne)

Un étudiant en L3, globalement peu motivé d'après son attitude en classe et les devoirs rendus, a déclaré que son intérêt pour la langue française se développait au fil des études : « *Mais je suis encore en train de former ma passion pour la langue française* ». Interrogé sur la dynamique de sa

11 « *Je considérais que le français n'était que ma Majeure à l'université.* »

motivation, un apprenant en L2 a esquissé un portrait assez différent : au cours d'une longue explication, il a indiqué que, d'après lui, son intérêt pour les études de français avait d'abord augmenté (l'attrait de la nouveauté) puis diminué (difficulté de la langue) avant d'augmenter à nouveau (découverte d'une certaine beauté de la langue).

Premier semestre, [j'étais] curieux, et je pensais que, c'était vraiment ce que j'aimais. [...] Troisième semestre, ma motivation a baissé un peu, peut-être c'est parce que le français est déjà devenu incroyable, c'est-à-dire, on n'a pas pu trouver une explication chaque fois que l'on avait une faute. [...] Maintenant [au quatrième semestre], ça a augmenté un peu. Par exemple, si je rencontre une composition écrite [...], je pensais que c'est une personne âgée qui me parlait, comme un *ancestor*. j'ai ce *feeling* seulement quand je lis les poèmes chinois. (Daniel)

Ces témoignages permettent de nuancer le constat de départ : si l'enquête préliminaire ainsi que les entretiens avec les étudiants et les enseignants confirment qu'il y a, globalement, une baisse de la motivation (qu'il s'agisse de la motivation en classe ou de l'intérêt pour la langue) entre la première et la quatrième année, ce phénomène est loin de toucher tous les apprenants. Par ailleurs, le dernier témoignage mentionné suggère que l'évolution du désir d'apprendre et de l'intérêt des étudiants pour le français n'est pas linéaire, mais qu'ils peuvent connaître de nombreuses phases différentes au fil des études.

3.1.2. Écarts de motivation en fonction du rang des universités

De manière générale, on observe une décline de la motivation déclarée des étudiants entre la première et la quatrième année. Ils sont sans cesse plus nombreux à estimer que leur motivation a diminué, et ce, quel que soit le rang de leur université (tableau 3 ci-dessous).

Tableau 3				
Dynamique de la motivation déclarée des étudiants en fonction de leur niveau				
niveau	diminue	constante	augmente	Effectif total
L1	23 %	44 %	33 %	87
L2	43 %	20 %	37 %	169
L3	46 %	17 %	37 %	119
L4	58 %	14 %	28 %	80
Master	46 %	25 %	29 %	30

En revanche, si l'on observe les résultats pour chaque établissement (voir le tableau 4 ci-après), on constate que les étudiants fréquentant les universités les mieux classées font état d'une motivation globalement plus élevée, qui se maintient davantage dans le temps. Comparons, à titre d'exemple, les réponses données par les apprenants des établissements suivants : l'Université Fudan à Shanghai (n°3 au classement national¹²), GDUF (n° 110 au classement national) et l'YCTU (n°455 au classement national). On constate que les étudiants des universités les mieux classées sont plus nombreux à déclarer que leur motivation actuelle est élevée et ce, quel que soit leur niveau. De plus, d'après ces chiffres, elle se maintient davantage dans ces établissements. Ces données corroborent tout à fait ce que j'ai pu observer à Yancheng et Canton. D'après l'attitude des étudiants en classe, les L2 à Yancheng semblaient déjà très démotivés par rapport à leurs camarades en L1. En revanche, à Canton, les L3 ont beaucoup d'attentes par rapport aux enseignements qu'ils reçoivent et sont nombreux à participer volontairement à des activités liées à la langue ou la culture française en dehors de la classe.

Tableau 4
Proportion d'étudiants déclarant une motivation élevée (supérieure à 7/10)

Université Fudan			
niveau	Motivation initiale	Motivation actuelle	Effectif total
L1	44 %	44 %	18
L2	50 %	33 %	6
L3	25 %	75 %	4
L4	67 %	67 %	3
Université des études étrangères du Guangdong			
niveau	Motivation initiale	Motivation actuelle	Effectif total
L1	48 %	64 %	33
L2	39 %	56 %	41
L3	54 %	35 %	46
L4	46 %	38 %	24
Université normale de Yancheng			
niveau	Motivation initiale	Motivation actuelle	Effectif total
L1	33 %	50 %	12
L2	57 %	30 %	23
L3	53 %	21 %	19
L4	80 %	20 %	10

12 Il n'existe pas de classement officiel, mais de nombreux classements officieux. Le classement utilisé ici est celui indiqué en sitographie, cf. « GaoKao classement 2019 ».

3.2. Causes institutionnelles de démotivation

En fonction de leurs résultats au Gaokao, les lauréats peuvent intégrer un établissement plus ou moins prestigieux. La concurrence est très vive : tous souhaiteraient intégrer l'une des institutions les mieux classées. Être diplômé d'une bonne université est l'assurance de trouver plus facilement un bon travail. Comme l'écrit le journaliste Alec Ash (2016) : « The students who do best can look forward to glittering careers and even good marriage prospects. But for the less successful, the system is brutal ». Au sein d'un établissement de l'enseignement supérieur, les différents départements sont eux-mêmes soumis à un classement. Ce système a des conséquences lourdes sur la composition des classes et la motivation des étudiants.

3.2.1. Ceux qui n'ont pas pu suivre le cursus qu'ils voulaient

Le fait de n'avoir pas pu accéder à une université prestigieuse peut être un facteur de démotivation. Dans le cadre des cours donnés à l'YCTU, j'ai demandé aux étudiants en première année de raconter ce qu'ils avaient fait lors des vacances d'hiver de l'an passé. Cela correspondait à la période à laquelle ils avaient préparé le Gaokao. Cet exercice a fait remonter des souvenirs douloureux, qui témoignent de la pression familiale considérable à laquelle peuvent être soumis les candidats. Dans ces rédactions, l'échec était décrit comme une humiliation pour toute la famille. D'après un sondage au sein des étudiants de cette promotion, 71 % d'entre eux (20 sur 28) ont intégré cette université parce qu'ils n'ont pas obtenu de résultats suffisants au concours pour intégrer l'établissement qu'ils souhaitaient. De même, parmi les étudiants en deuxième année à GDUFS, une étudiante s'est orientée vers le français plutôt que vers médecine, car les départements de médecine des universités qu'elle aurait pu rejoindre sont moins bien classés. Un de ses camarades explique : « Elle a assez de notes, mais pour les élèves à Shantou (d'après elle-même), *it's like a huge humiliation to study in Shantou University or Guangdong Industry University*¹³ » (Daniel). Cette étudiante est en effet très désimpliquée de son propre apprentissage. En revanche, les étudiants en première année à Yancheng nous ont semblé très motivés dans l'ensemble (taux de participation en classe élevée, activités extra-scolaires impliquant la pratique du français), contrairement à leurs camarades de deuxième année.

13 L'Université de Shantou et l'Université de l'industrie du Guangdong ont toutes deux un département de médecine, mais ces départements sont moins bien classés que le département de français de GDUFS.

La démotivation de ces derniers s'explique vraisemblablement par le fait que la plupart d'entre eux n'ont pas pu suivre le cursus qu'ils auraient souhaité, car celui-ci n'était pas disponible dans l'établissement qu'ils ont dû fréquenter. Interrogés à l'oral sur ce qu'ils souhaiteraient faire comme métier, dans le cadre d'une discussion informelle lors du « coin français », tous les participants – à une exception près – ont indiqué qu'ils aimeraient faire un métier sans relation avec le français : cuisinier, esthéticienne, avocat, chef d'une petite entreprise en Chine, psychologue... Il n'est dès lors pas étonnant qu'ils soient peu motivés par la formation linguistique reçue.

3.2.2. Ceux qui choisissent une discipline en fonction du prestige du département

L'orientation disciplinaire d'un grand nombre d'étudiants semble être dictée par le souci d'intégrer la formation la plus prestigieuse à laquelle ils peuvent prétendre plutôt que par intérêt pour telle ou telle discipline. Ainsi, un étudiant en L3 à GDUFS a expliqué qu'il avait choisi de s'orienter vers le français car c'était le meilleur département qu'il pouvait intégrer : « En effet, je ne suis pas fort en la langue étrangère, mais c'est la meilleure spécialité j'ai pu choisir à ce moment-là. » (Robert) Suivant le même raisonnement une autre étudiante de cette promotion explique, lorsqu'on lui demande pourquoi elle a choisi le département de français : « Parce que mon score est emmmm..... juste ? (刚刚好达到分数线¹⁴) » (Françoise). D'après mes observations, ces deux étudiants sont très peu motivés : assis au fond de la classe, ils évitent de participer et ne s'impliquent pas du tout dans l'apprentissage ou les activités proposées en dehors des cours. Cette deuxième étudiante, qui a rendu une copie blanche à certains examens à l'issue du premier semestre, ne s'intéresse pas vraiment au français : « Je pense que c'est une bonne spécialité, mais je ne pense pas que je sois très bonne pour étudier les langues étrangères ; ce n'est pas une spécialité que j'adore »¹⁵ (Françoise). Le désintérêt pour la discipline enseignée s'explique donc parfois par une motivation purement utilitariste, sans lien avec le contenu des cours.

14 « Juste suffisant pour atteindre le score exigé » (nous traduisons). Le chinois a été laissé dans le texte afin de laisser visible le passage d'une langue à l'autre.

15 « 我觉得这是一个好专业，但是我觉得我好像不是很擅长学外语，我也不是非常喜欢它。 » (nous traduisons).

3.2.3. Ceux qui voudraient se réorienter, mais ne le peuvent pas

Après qu'ils aient choisi leur spécialité parmi celles disponibles au sein de l'université qu'ils ont réussi à intégrer, il sera extrêmement difficile pour les étudiants de se réorienter. Or, les étudiants n'ont généralement aucune connaissance en français avant de commencer leurs études dans cette spécialité (à ce sujet, voir notamment Tian, 2014 : 231) ; interrogés sur les raisons qui les ont conduits à faire ces études, lors des enquêtes effectuées en début d'année, les réponses d'une grande partie d'entre eux mentionnent le stéréotype d'une culture française romantique. Quand ils pensent à la France, ils pensent à Paris, aux industries de luxe, aux comédies musicales. Ce stéréotype est d'ailleurs entretenu dans les manuels de FLE circulant en Asie, comme l'a signalé Cotton (2012). Une proportion grandissante d'étudiants s'oriente vers le français dans la perspective de faire carrière dans une grande entreprise chinoise (Yu, 2005 ; Zeng et Pu, 2009 ; Xie, 2009 ; Tian, 2014 : 232), sur place ou en Afrique, où la Chine investit beaucoup financièrement depuis le début de la mise en place de la politique de la Nouvelle route de la soie (一路一带, également traduit littéralement « la Ceinture et la route ») en 2013 par Xi Jinping. Enfin, certains étudiants ont choisi le français pour des raisons qui ne sont pas liées à la discipline elle-même, mais au prestige du département ou à la localisation géographique du campus. L'un d'eux déclare d'ailleurs tout simplement : « D'après moi la plupart [des] diplômés a choisi une spécialité par hasard. » (Robert)

Les difficultés de la langue, ou la découverte d'une vocation autre, peuvent conduire les étudiants à regretter leur choix, comme l'explique l'une des enseignantes interrogées :

On a réduit les crédits, donc les cours, donc les heures d'apprentissage, pour laisser plus de liberté aux élèves de choisir d'autres choses. Et donc, quand ils grandissent dans l'université, ils découvrent peut-être que leur vrai amour, leur vraie passion, n'est pas vraiment le français ! Ça c'est possible ! C'est très possible, même. (Brigitte)

Ainsi, dans le cadre de son mémoire de L4 effectué cette année, Hu Yue (2020) s'est interrogée sur l'évolution des projets d'avenir des étudiants en spécialité de français. Sur les 50 personnes questionnées, 40 % n'aiment pas étudier le français, principalement parce qu'ils ne sont pas satisfaits de leurs résultats. 50 % d'entre eux (soit 10 individus) souhaitent changer de spécialité en master et 20 % (4 individus) d'entre eux ne désirent pas poursuivre leurs études et ont prévu de chercher un travail sans rapport avec la langue française. Étant donné que cette enquête a été essentiellement conduite au sein des étudiants en quatrième année à GDUF, les résultats obtenus

signifient que ceux qui aimeraient se réorienter représentent une part importante de cette promotion. Il semblerait qu'au fil des ans, une proportion croissante d'apprenants se retrouvent « coincés » dans une filière qui ne leur correspond pas ou plus.

Chaque département fixe les critères suivant lesquels un étudiant qui souhaite se réorienter peut l'intégrer. Ainsi, pour le département de français de GDUFs, la réorientation n'est possible que pour les étudiants L1 ou L2 et elle n'est accordée qu'aux meilleurs étudiants, comme l'explique une enseignante en poste à GDUFs (voir aussi : Réorientation à GDUFs 2020 dans la sitographie) :

[...] beaucoup d'élèves souhaitent changer de spécialité et entrer dans notre département de français ; on a beaucoup de demandes chaque année. Mais par contre, ceux qui répondent aux exigences de notre faculté, de notre département de français sont peu nombreux. [...] C'est pour montrer que dans notre département, on prend les meilleurs, on ne prend pas les pires, tu vois. (Brigitte)

Elle donne ensuite l'exemple suivant : une étudiante avait obtenu assez de points au Gaokao pour intégrer cette université, mais ses résultats n'étaient pas suffisants pour rejoindre le département de français. Elle a donc choisi un autre département – l'informatique – et a pu demander, à l'issue de la première année, à changer de spécialité. Les demandes de réorientation sont très nombreuses et beaucoup sont refusées. Les étudiants démotivés par une discipline à laquelle ils ne s'intéressent pas ont, au final, peu de chances d'avoir l'opportunité de se réorienter, faute d'avoir des notes assez élevées dans leur spécialité d'origine.

3.2.4. Ceux qui se laissent porter par le système

La sélection des étudiants ayant été effectuée à l'issue du Gaokao, et dans le but d'attirer les apprenants et de ne pas nuire à leur rang, les universités chinoises préfèrent éviter de faire échouer les étudiants. C'est un phénomène que j'ai pu observer en tant qu'enseignant et qui revient régulièrement dans les discussions avec d'autres collègues étrangers – habitués à une sélection pendant l'université, mais qui est aussi parfois dénoncé par les collègues chinois.

Ce problème a d'ailleurs récemment été abordé dans la presse gouvernementale. Ainsi, dans le journal *Sixth tone*, un professeur de l'Université Tongji à Shanghai publiait en janvier 2019 un article intitulé : « The Problem With Chinese Universities? Not Enough Dropouts » (Zhang, 2019). Cet article mentionne le discours du ministre de l'éducation chinois Chen Baosheng, qui a annoncé en 2018 vouloir prendre des mesures pour aller à l'encontre de ces pratiques (Chen, 2018 : 7). Le parcours de spécialité de français à l'université est cependant ponctué d'une série d'examens

nationaux très exigeants (le TFS4 à la fin de la deuxième année et le TFS8 à la fin de la quatrième année), qui permettent de s'assurer du niveau des étudiants à l'issue de leur licence. En effet, l'échec à ces examens n'empêche pas les étudiants d'obtenir leur diplôme, mais sera nécessairement un problème au moment de chercher un emploi. Malgré tout, une partie des étudiants semble avoir arrêté de travailler et se contente de faire le strict minimum jusqu'à la fin de ce cycle d'études. Une enseignante chinoise suggère que la réussite au TFS4 pourrait engendrer une chute de l'implication d'un certain nombre d'élèves dans leurs études :

Sur le plan pragmatique, les étudiants en troisième et quatrième année ont déjà passé un test de langue française : 全国法语水平四级测试 [= le TFS4]. Dans une grande mesure, ils sont soulagés et délivrés de la pression des examens, tous les efforts et les travaux consacrés auparavant en raison de celle-ci ne sont peut-être plus significatifs à leur yeux.

Lors de l'entrée en Master, une nouvelle sélection est effectuée. En conséquence, on observe un regain de la motivation des étudiants à ce niveau, qui transparaît dans les résultats obtenus lors du questionnaire préliminaire (cf. tableau 3, p. 26).

3.3. Changement du rapport de certains étudiants au français en tant que discipline

En plus des raisons inhérentes au fonctionnement de l'université en Chine, les entretiens conduits auprès des enseignants comme des étudiants montrent que la désimplication de ces derniers dans l'apprentissage du français s'explique parfois par l'évolution de leur rapport à cette langue. C'est sans doute sur ce front que les départements de français et les enseignants peuvent agir le plus efficacement pour contrer la démotivation des étudiants.

3.3.1. Ceux qui se lassent du français

La lassitude est la cause de démotivation qui revient le plus fréquemment dans les discours des professeurs. Elle peut correspondre à un vécu personnel – puisque ces enseignants eux-mêmes ont été étudiants, comme l'indique l'un d'eux : « J'ai observé la même chose [= une démotivation au fil de la licence] en prof comme en étudiant. » (Marc) Les origines de cette lassitude sont multiples.

Pour certains, cette lassitude s'installerait au fil des ans. Elle pourrait être due à une déception (l'apprentissage du français ne serait pas tel que l'étudiant l'imaginait) : « [les jeunes Chinois] imaginent trop beau, en fait, ce qu'ils vont apprendre » (Brigitte). Ces attentes élevées vis-à-vis de la

discipline expliqueraient les hauts niveaux de motivation déclarés au début des études par les étudiants dans le questionnaire préliminaire (cf. tableau 3, p. 26). La lassitude pourrait également être induite par la routine universitaire :

C'est ce qu'on a découvert avec les [étudiants en] première année, parce que c'est du matin au soir que le français, le français, le français ; et c'est vraiment tellement ennuyant, car ils n'ont jamais eu ce genre de programme quand ils étaient à l'école, quand ils étaient au collège. (Brigitte)

Le programme, dès la première année, ne serait donc pas assez varié. Au bout de quatre ans, les étudiants seraient par ailleurs fatigués de la vie dans le supérieur, comme le suggère un lecteur de français : « Et puis 4 ans c'est long... Ils ont fait le tour de la question de l'implication dans les activités du campus. » (Michel)

3.3.2. Ceux qui sont trop occupés

Plus à l'aise avec la langue française, les étudiants en L3 et L4 seraient davantage occupés par les activités extra-scolaires et la préparation de leur avenir professionnel. C'est ce qu'ont affirmé trois enseignantes chinoises :

Ils sont plus facilement distraits à cette période par les autres choses, des activités de club, des stages, etc. » (Agathe) ; « je crois qu'à ce stade, il y a plus de choses à faire par rapport aux premières années : stage, recherche du travail, préparation des examens / entretiens pour aller en France... » (Évelyne) ; « Pour les troisième et quatrième année, comme ils ont déjà une certaine compétence linguistique, ils ont l'occasion de faire des stages ou travailler comme interprète, de temps en temps. Je pense qu'ils ont plus de tentations. » (Henriette)

De fait, en L4, les étudiants doivent rédiger un long mémoire et effectuer un stage en entreprise. Hormis ces obligations, tous peuvent également se livrer à de nombreuses activités extra-scolaires proposées sur le campus (sport, clubs divers, etc.) ou s'impliquer dans les associations étudiantes, porteuses d'initiatives permettant aux étudiants de mettre en pratique leurs connaissances (comme expliqué à la fin du 1.1.3 de la première partie). D'après ce que j'ai pu observer, les apprenants qui participent à ce type d'événement sont globalement plutôt actifs en cours ou dans le cadre des activités organisées en lien avec la classe. En revanche, une étudiante en deuxième année dans la même université, en difficulté mais ayant un réel désir de progresser, n'avait en fait que peu de temps à consacrer à son apprentissage, puisqu'elle donnait des cours de soutien à des collégiens et des lycéens tous les soirs de la semaine.

Jusqu'en 2018, une dizaine d'étudiants, répartis chaque année entre les deux classes de spécialité de français, suivait un parcours particulier, nommé ZongDai (宗岱)¹⁶, qui combine l'étude de l'anglais, d'une langue étrangère (espagnol ou français au choix) et de la traduction. Il est décrit sur le site officiel de l'université en ces termes (cf. Programme ZongDai à GDUFS dans la sitographie) :

Cette majeure nécessite que les étudiants maîtrisent deux langues étrangères, l'anglais atteignant le niveau 8 ou équivalent, le français ou l'espagnol le niveau 8 ou équivalent et la traduction le niveau 8 ou équivalent¹⁷.

Le programme que doivent suivre ces étudiants est extrêmement chargé, si bien qu'ils sont conduits à effectuer une sélection entre les cours dans lesquels ils vont s'impliquer et les autres, dans une perspective utilitariste. C'est ce qu'explique un étudiant : « Je n'ai plus d'énergie, vraiment. [...] Tout ce qui nous sera utile, nous l'embrassons ; tout ce qui nous sera inutile, nous l'abandonnons. » (Laurent)

3.3.3. Ceux dont le projet professionnel a évolué

Il y a cette idée également, dans les propos d'enseignants recueillis, qu'à leur arrivée sur le campus, les apprenants sont encore des enfants et qu'ils vont mûrir tout au long de leur parcours universitaire : « [les étudiants en L4] ont perdu leur fraîcheur. Leur enthousiasme. Ils ont grandi. » (Michel) Les propos de ce lecteur français font écho à ceux d'une collègue chinoise, qui explique que l'arrivée sur le campus correspond à l'entrée des jeunes Chinois dans la vie adulte : ils vivent en autonomie, puisqu'ils mangent et dorment sur place et font leurs premiers choix de vie (le choix de la spécialité, en particulier) :

Donc je pense que si on veut regarder la motivation, il faut regarder d'abord les caractéristiques des élèves chinois ; c'est pas vraiment comme les jeunes Français, quoi. Je pense qu'ils vont vraiment commencer à grandir une fois qu'ils sont entrés à l'université, quand ils ont quitté leurs parents, quand ils vont découvrir autre chose ; et là c'est un changement, vraiment, un changement des plus grands dans leur vie. Donc je pense que c'est ça qui est le plus important dans la motivation. (Brigitte)

16 Ce programme n'a été remplacé par un nouveau n'incluant pas le français en 2018.

17 Le niveau 8 correspond au plus haut niveau de compétence, suivant un système d'évaluation national. « 本专业要求学生精通两门外语，英语达到全国英语专业八级或相当水平，法语/西班牙语达到全国法语/西班牙语专业八级或相当水平，翻译达到全国翻译专业八级或相当水平。 » (nous traduisons)

Cette maturation s'accompagne d'une réflexion concernant leur parcours professionnel. Au terme de la licence, les étudiants doivent choisir entre poursuivre leurs études en Master ou chercher immédiatement un emploi. Le cursus universitaire chinois a d'ailleurs vraisemblablement été pensé dans le but de préparer les jeunes à ces deux éventualités. L'enquête effectuée par Hu Yue (2020) auprès de ses camarades de classe à GDUFSS a révélé que les projets professionnels des étudiants évoluent considérablement au cours du temps mais que, paradoxalement, cette évolution n'impliquait pas la définition d'un projet plus précis. D'après elle, 70 % des L1 interrogés ont un projet clairement défini pour l'avenir, mais ce chiffre chute à 50 % pour les L4. Cette remise en question des projets initiaux s'explique peut-être par la situation de l'emploi en Chine. D'après un professeur :

Certains se rendent compte que finalement le français pourrait n'avoir aucune place dans leur projet d'avenir. En effet, la plupart des étudiants de français peinent à faire valoir leur compétence linguistique (à condition que leur niveau de français soit à la hauteur du profil requis). Si la maîtrise de l'anglais est un must, celle du français n'est qu'un extra. (Marc)

Cette affirmation pourrait permettre de comprendre pourquoi un certain nombre de L4 décident de se réorienter ou de trouver un travail sans lien avec le français. Interrogés sur leur désir de continuer en Master, presque tous les étudiants en L4 à GDUFSS ont répondu qu'ils préféreraient arrêter les études et rentrer dans la vie active. Au terme du S1, et face à l'impossibilité pour la plupart d'entre eux de trouver immédiatement un travail dans une grande entreprise, la tendance s'est inversée et la majorité a décidé de poursuivre des études.

3.3.4. Ceux qui voudraient apprendre le français autrement

Les entretiens avec les enseignants et les étudiants ont fait ressortir un besoin de faire évoluer l'enseignement du français en Chine. Traditionnellement, l'apprentissage des langues est associé à la littérature (la connaissance et l'étude des textes classiques) et à la linguistique (tout ce qui concerne les mécanismes de la langue). Or, les professeurs s'accordent pour dire que les étudiants, pris dans leur ensemble, s'intéressent moins à la littérature. L'un d'eux estime que cela pourrait être lié à l'augmentation des effectifs : « Je pense que les étudiants s'intéressent toujours à la littérature si ce sont eux qui ont choisi le français. Mais la proportion a sans doute baissé depuis 20 ans [...] » (Marc).

En effet, nombreux sont les étudiants qui choisissent le français dans le but de travailler dans une grande entreprise (Yu, 2005 ; Zeng et Pu, 2009 ; Xie, 2009 ; Tian, 2014 : 232). Cette nouvelle orientation très pragmatique, qui choque beaucoup d'enseignants (« ça nous a choqués, ça a choqué beaucoup d'enseignants » raconte Brigitte, un professeur), est sans doute liée à deux facteurs : le développement de la collaboration économique entre la France et la Chine d'une part (cf. Cubizol, Macaire et Renard, 2019) et les investissements chinois en Afrique d'autre part (voir Astarita et Damiani, 2016 au sujet de la Nouvelle route de la soie). Cela se traduit par une nouvelle orientation de certains mémoires de quatrième année, tournés vers le monde de l'entreprise. À titre d'exemple, citons ceux de Cheng Manru et Huang Meilin, soutenus en 2020 à GDUFS, intitulés respectivement : « Les habitudes de consommation des marques françaises de produits de beauté par les Chinois » et « Conflits interculturels dans les coentreprises sino-françaises - l'exemple de Guangzhou Peugeot ». Les étudiants correspondant à ce profil sont de plus en plus nombreux, c'est pourquoi à Canton les cours littéraires et linguistiques sont peu à peu remplacés par d'autres cours répondant mieux aux attentes des étudiants (Brigitte), par exemple « lecture de la presse » ou « aperçu de la culture française » :

Il y a toujours une toute petite partie qui s'intéresse toujours à la littérature, mais beaucoup, la plupart, ne s'y intéresse pas vraiment. Donc tu vois, tout ce qu'ils apprennent en cours de français, ça devient un peu démodé, ça ne les intéresse pas. C'est aussi pour cette raison qu'on a déjà supprimé beaucoup de cours, comme la grammaire avancée, lexicologie, syntaxe, tu vois, on avait tous ces cours de langue avant. Et là depuis dix ans on les a supprimés parce qu'on voit que ça n'intéresse pas vraiment les élèves et du coup on essaye d'intégrer des choses plus intéressantes, plus pratiques [...].

Il y aurait donc un écart entre l'offre de cours (qui comporte toujours, dans une certaine mesure, une orientation littéraire, par exemple « histoire littéraire ») et les attentes des étudiants, de plus en plus pragmatiques (« Mais du côté des étudiants, ils ne sont toujours pas contents, parce qu'ils pensent que ce qu'ils apprennent en cours ne sert à rien » Brigitte). Les enseignants ont vraisemblablement une très haute idée de la langue française et de son apprentissage (à ce sujet, voir Cuet, 2010), qui tranche avec la vision « utilitariste » de la plupart des étudiants (« Quand ils apprennent quelque chose à l'université, ils pensent tout de suite à ce qu'ils peuvent faire avec ce qu'ils apprennent plus tard, dans leur vie » Brigitte). Ce décalage est sans doute une cause de démotivation chez les étudiants. Ainsi, une ancienne étudiante de GDUFS, elle-même future enseignante, explique : « les cours que j'ai suivis à GDUFS (sur l'histoire littéraire) , je trouve que c'était un peu ennuyeux ». De même, une jeune enseignante en poste aspire à une évolution des pratiques du côté des professeurs : « De temps en temps, je veux faire des changements ou des rénovations de ma part, mais c'est très très difficile [...]. » (Agathe)

D'après elle, les principaux freins à l'innovation didactique sont les manuels et les programmes, très rigides, qui brident les initiatives (« chaque cours a déjà une procédure toute complète... le manuel, le contenu, la progression, etc. »). En effet, la méthode la plus répandue dans les départements de français en Chine reste *Le français*, élaboré en 1992 et réédité à de nombreuses reprises depuis (Ma, 1992 ; concernant ce manuel voir Pu, Lu et Xu, 2005). En charge au S2 d'un cours de L2 à GDUFS, j'ai soumis les étudiants à un questionnaire, à la fin du S1, leur demandant s'ils avaient des suggestions pour améliorer ce cours. Beaucoup d'entre eux ont demandé que l'analyse du texte ne se borne pas à une explication lexicale et inclue une mise en perspective vis-à-vis de la culture française actuelle. Voici quelques-uns de ces conseils :

- « Peut-être pour utiliser plus de moyens avec les actualités [l'étudiant souligne] et la culture, comme vidéos, audios, etc., non seulement le texte, la grammaire et les mots. »
- « Enseigner l'adage et la langue populaire en France maintenant. »
- « Je voudrais qu'on puisse faire plus attention à la culture et l'information française qu'au texte. »
- « Vous pouvez nous présenter plus de connaissances sur la France, c'est intéressant ! »

Les unités de la méthode *Le français* (Ma, 1992) comporte toujours une partie intitulée « Un peu de culture française », sous forme d'un petit texte relégué à la fin de la leçon. Dans l'ensemble, les contenus sont peu stimulants et peu propice à une réflexion interculturelle. Dans les faits, une enquête a montré qu'elle était souvent ignorée aussi bien par les professeurs que par les étudiants, car son contenu n'entre ni dans les exercices, ni dans les examens (Pu, Lu et Xu 2005 : 77). Par ailleurs, malgré les révisions successives, la matière de ce manuel n'a jamais été actualisée. Dans le quatrième volume, tous les phénomènes d'actualité présentés à travers une série d'articles de presse (*Le Monde*, la *Sélection du reader digest*, *l'Express*, *l'Expansion*, *Jeunes années magazine*, etc.) sont désormais anciens. Les prix sont donnés en francs, voire en anciens francs (des saisonniers expliquent qu'ils ont des millions en banque !), les téléphones portables n'existent pas, certains mots sont vieillis (« une auto »), etc. Ce décalage est perçu par les apprenants, ce qui explique qu'ils souhaitent une actualisation des contenus vus en cours.

Ces exemples permettent de mieux évaluer les attentes des étudiants : certains sont visiblement très demandeurs, mais la matière qu'on leur propose en cours n'est pas toujours adaptée à leurs besoins/attentes, ce qui est sans doute une source de démotivation.

Conclusion partielle

La baisse de motivation des étudiants au fil de la licence s'explique donc de deux manières : d'abord, une partie des étudiants se retrouvent « captifs » d'une spécialité qui ne leur convient pas ou plus ; ensuite, il existe un écart entre les attentes et les besoins des étudiants d'une part, et le contenu et les démarches pédagogiques d'autre part. L'analyse effectuée au premier chapitre fait ressortir la variété des profils d'apprenants, aggravée par les effectifs chargés des classes. Cela explique la situation difficile dans laquelle se trouve pris les enseignants :

Il faut une réforme dans l'apprentissage ou dans l'enseignement dans langues en Chine. Donc on est en train de chercher, de trouver, mais il n'y a pas la meilleure solution, quoi ; il y a toujours... On essaye de le faire, mais on sait pas où on va aller et donc on doit subir aussi toutes les critiques, disons, derrière. (Brigitte)

Un changement de méthodologie pourrait être bien reçu par les étudiants en L3 et L4, car on observe une évolution de leurs attentes, de plus en plus tournées vers la communication et une pratique de la langue qui dépasse le cadre des échanges simulés. En revanche, les activités proposées aux L1 et L2 devraient se présenter sous forme d'un compromis entre la méthode chinoise, qui privilégie un enseignement centré sur l'étude de la grammaire, du lexique ainsi que de la traduction, et les recommandations du CECRL. D'autre part, on constate une évolution du profil des étudiants en spécialité de français : leur motivation, qui était principalement « existentielle » (un « rêve d'ailleurs », cf. Dreyer, 2009) ou fondée sur un intérêt pour la langue et la littérature française, semble désormais en grande partie « instrumentale » (trouver un métier lucratif, cf. Gardner et Lambert, 1972). Ces apprenants ont une vision utilitariste de la matière enseignée, qu'ils souhaitent pouvoir réinvestir à court terme. Ils devraient donc être davantage réceptifs à une pédagogie les conduisant à agir avec la langue. Pourtant, l'enquête préliminaire révèle qu'une large part des étudiants n'est pas favorable à un renouvellement didactique.

L'analyse du contexte offre des éléments de réponse pour introduire une pédagogie de projet dans le cadre des cours. Tout d'abord, on constate que les enseignants du département de français à GDUFS sont globalement favorables aux initiatives dans ce sens, en particulier si cela permet de raviver l'intérêt des apprenants pour les belles lettres. L'esprit d'initiative et les compétences organisationnelles dont font preuve les étudiants dans le cadre des activités réalisées en autonomie hors de la classe pourraient être réinvesties dans le cadre des cours, en tirant partie de la vision très positive des étudiants pour la littérature. Les jeunes Chinois lisent peu de livres, mais considèrent la lecture comme une activité intéressante, stimulante. La rédaction est quant à elle perçue comme le

vecteur d'une expression personnelle créative. L'analyse des causes de la démotivation a mis en évidence le fait que ce n'est pas la littérature qui ennuie les apprenants, mais la manière dont elle est abordée : sous l'angle de la linguistique ou de la théorie littéraire. Les apprenants souhaiteraient au contraire étudier les textes pour leur contenu narratif et culturel. Il s'agit par conséquent de trouver des démarches pédagogiques adaptées à toutes ces attentes et besoins, qui tiennent compte, dans la mesure du possible, de leur diversité et de leur caractère évolutif au fil de la licence.

Partie 2 : Choix et mise en œuvre de démarches pour réimpliquer les étudiants dans leur apprentissage

Chapitre 4 : Choix de démarches en fonction des besoins/attentes des apprenants

4.1. Les pédagogies actives

4.1.1. Historique du concept

De manière générale, les pédagogies actives sont liées à l'idée d'action ; elles consistent à faire de l'apprenant un acteur de sa propre formation en plaçant ce dernier dans des situations, pour lesquelles il devra mobiliser de lui-même des savoirs, des compétences, des savoir-être à acquérir ou en cours d'acquisition.

L'idée d'impliquer les apprenants dans leur propre apprentissage est très ancienne ; les chercheurs en trouvent des exemples dans le discours socratique en Grèce antique (IV^e siècle avant J.-C.) ou dans la leçon d'astronomie de l'*Émile* de Jean-Jacques Rousseau (Eid, Oddou, et Liria 2019). Dans sa thèse de doctorat en sciences du langage, Perrichon (2008 : 81-102) dresse un historique détaillé de la notion de pédagogie active. Elle y explique que la pédagogie de projet trouve ses racines dans les travaux du pédagogue américain John Dewey (1859-1952), qui valorise l'expérience personnelle dans le processus d'apprentissage (« *learning by doing* »). Ces principes sont repris dans l'École active (*Arbeitsschule*, littéralement « école du travail »), qui s'est développée en Suisse entre 1895 et 1920. Ce mouvement, dont les mots d'ordre sont « *faire agir et laisser agir* », considère que l'enfant doit être actif dans le cadre de son apprentissage, ce dernier étant conçu comme une préparation à la vie d'adulte et non une fin en soi. Ces principes sont repris par Célestin Freinet (1896-1966) au début du XX^e siècle. Dans la pédagogie Freinet, le maître est en retrait ; il guide les apprenants en leur fournissant les dispositifs nécessaires à la mise en place d'un travail coopératif. En 1991, Charles Bonwell et James Eison proposent de fixer une définition de ce qu'est la pédagogie active :

- Les étudiants ne font pas qu'écouter ;
- L'accent est mis sur le développement des compétences des étudiants plutôt que sur la transmission d'informations ;
- Les étudiants se livrent à des opérations cognitives de haut niveau (analyse, synthèse, évaluation) ;
- Les étudiants participent à des activités (par exemple : lire, discuter, écrire) ;

- L'accent est mis sur l'exploration par les étudiants de leurs propres comportements et valeurs.

Les éléments qu'ils mentionnent sont également présents dans les recommandations du CECRL (Conseil de l'Europe, 2000 : 15), qui suggère aux enseignants de langue d'adopter une perspective actionnelle, définie en ces termes :

La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier.

L'originalité de cette définition, par rapport à l'approche communicative, est de ne plus limiter l'apprentissage à la communication, mais d'en faire l'instrument de l'insertion d'un individu dans la société. Par ailleurs, cet apprentissage ne se limite plus à l'univers de la classe, puisqu'il vise à permettre aux apprenants d'agir dans le cadre de la société, c'est-à-dire en tant que citoyens. Plus récemment, Puren a proposé de faire évoluer la perspective actionnelle vers une perspective co-actionnelle, mettant en avant l'idée d'apprentissage en collaboration (Puren, 2004).

D'après Eid, Oddou et Liria (2019 : 20), les trois démarches suivantes peuvent être mobilisées en vue de mettre en œuvre une pédagogie active : la démarche de classe inversée, la démarche inductive et la démarche de projet.

4.1.2. La démarche de classe inversée

La classe inversée (en anglais *flipped classroom* ou *inverted classroom*) est une démarche expérimentée à partir des années 2000, essentiellement aux États-Unis et au Canada, pour l'enseignement de disciplines scientifiques et technologiques variées (pour tout ce paragraphe, cf. Nizet, Galiano, Meyer, 2016). Elle consiste à inverser les activités effectuées en classe et hors de celle-ci : le professeur met à disposition des étudiants des contenus au format numérique concernant le cours (principalement des données d'ordre théorique) afin qu'ils travaillent en autonomie chez eux ; les étudiants, répartis en groupes d'individus en situation d'interdépendance cognitive (ils ont besoin les uns des autres) construisent en cours les connaissances de manière collaborative. Elle repose sur quatre grands principes (*id.* : 40) : « le partage des connaissances, la régulation des apprentissages par les pairs, la perte du monopole de l'expertise par l'enseignant et l'introduction de l'interactivité dans l'espace d'apprentissage ». Appliquée de manières différentes à plusieurs disciplines, il est difficile d'en mesurer à l'heure actuel les bénéfices en terme de progression des

étudiants. Cependant, les expériences menées montreraient des résultats globalement positifs. Les apports escomptés sont de favoriser l'autonomie des apprenants, de mettre en place un enseignement plus différencié et respectueux de leurs styles d'apprentissage, de mieux gérer le temps en classe pour permettre un apprentissage en profondeur, ainsi que de développer les savoir-apprendre grâce à la résolution de problèmes. Les enseignants qui ont expérimenté cette démarche ont cependant constaté qu'il y avait toujours une fraction des élèves qui refusait d'accepter cette approche, qui ne correspond pas aux cours magistraux auxquels ils sont habitués, et qu'elle supposait un temps de préparation important pour les professeurs, puisqu'il faut également concevoir un dispositif de cours à distance en complément des cours.

En contexte chinois, Pu et Zeng (2009 : 148) ont mené une expérimentation qui s'inspire peut-être de ces recherches, sans toutefois s'en réclamer directement :

Une nouvelle idée est alors née : pourquoi ne pas demander aux étudiants de jouer le rôle de 'professeur' en préparant et dirigeant eux-mêmes des séances de civilisation française sur des thèmes de leur choix ? Cette démarche a été expérimentée sur une classe.

Dans cette formule, les enseignants n'élaborent pas de contenus multimédias destinés à être consultés hors de la classe : ce sont les étudiants qui cherchent et sélectionnent eux-mêmes des documents à présenter en classe. Les conclusions des auteurs sont extrêmement optimistes : les étudiants sont « enthousiasmés » et ont « présenté des documents de très grande qualité sur des thèmes d'une plus grande diversité » (*ibid.*). Pu et Zeng invitent, en conclusion du court paragraphe présentant cette expérience, à généraliser cette méthode « à l'ensemble des classes de français » (*ibid.*).

Dans le cadre du cours « Aperçu de la France » donné aux L3 à GDUF, j'ai cherché à adapter cette démarche : le cours a été découpé en treize thèmes suivant les régions de France, répartis librement entre les étudiants, par groupes de deux à quatre. Durant le cours, un groupe devait présenter aux autres un sujet en relation avec la région concernée, choisi sans restriction (gastronomie, histoire, monuments, géographie, etc.). Pendant ce temps, le reste de la classe devait remplir un formulaire visant à évaluer la performance des présentateurs ainsi que le contenu présenté, notamment suivant des critères subjectifs (cf. annexe 3). À la fin de l'exposé, tous rédigeaient un commentaire libre d'environ 50 à 100 mots. Ces évaluations et commentaires étaient ensuite relevés et je faisais quelques remarques qui pouvaient porter sur la langue (prononciation, lexique, etc.), la performance ou le contenu. Hors de la classe, je faisais un bilan des évaluations et sélectionnais au hasard dix commentaires anonymisés, corrigés (pour les erreurs de langue uniquement) et transmis à la classe. Les objectifs principaux de cette démarche étaient : d'introduire

une pratique authentique de l'oral, c'est-à-dire que les élèves produisent un discours à l'intention de leurs camarades plutôt qu'à destination de l'enseignant ; de favoriser l'émergence d'un dialogue et d'une négociation concernant le contenu du cours ; de les entraîner à la recherche documentaire en vue de leur mémoire de L4.

Globalement, le bilan de cette expérience est plutôt négatif. Sondés au sujet de ce cours au terme du semestre (sous forme d'un commentaire libre), la plupart des étudiants a regretté qu'un si grand temps de parole soit donné aux étudiants et auraient souhaité que l'enseignant fasse suivre les exposés d'un cours magistral, constituant « la vraie leçon ». Un étudiant a explicitement critiqué l'inversion des rôles : « On dirait que ce sont les étudiants qui font le cours ! ». Durant les exposés, la majorité des étudiants ne prenaient pas de notes ou bien ne notaient que quelques idées pour nourrir leur commentaire qu'ils ne conservaient pas ensuite. Quelques-uns ont regretté que le cours ne soit pas fondé sur un manuel qu'ils pourraient réviser chez eux et ont indiqué que le cours manquait de « données systématiques » qu'ils pourraient réviser en vue du contrôle (« je ne sais pas comment réviser ce contrôle ! »). D'après ces observations, il semble que l'idée que les étudiants puissent acquérir une expertise sur un sujet, dont ils pourraient eux-mêmes tirer des enseignements, leur paraît impossible. Cette démarche a été associée à un manque de sérieux et de résultats en termes de progression (les objectifs avaient pourtant été explicités, mais cette explication n'a pas dû remporter l'adhésion des étudiants).

Ces critiques sont donc similaires à celles reçues par les enseignants au Canada et aux États-Unis (Nizet, Galiano, Meyer, 2016), mais elles concernent une large proportion des apprenants au lieu d'une fraction d'entre eux. Personnellement, il me semble que la démarche de classe inversée est difficilement adaptable au contexte chinois en raison des effectifs nombreux, du bouleversement des rôles traditionnels de l'enseignant et de l'apprenant, considérés comme garants d'un apprentissage efficace, ainsi que du format des examens (généralement des questionnaires à choix multiples) et des conceptions qui leurs sont associées (évaluation des connaissances plutôt que des compétences). Le succès de l'expérience menée par Pu et Zeng s'explique peut-être par le fait que le cours dans le cadre duquel elle a eu lieu était un cours d'option de français, présentant un enjeu d'importance faible au sein du cursus des étudiants (comme en témoigne le taux d'absentéisme mentionné par les auteurs). En cours de spécialité, le risque de démotivation est probablement plus élevé. Pour ces raisons, j'ai préféré écarter cette démarche dans le cadre de mes expérimentations au deuxième semestre. On pourrait cependant envisager d'y recourir pour une portion du cours, comme le suggèrent Nizet, Galiano et Meyer (2016).

4.1.3. La démarche inductive

La démarche inductive est un apprentissage fondé sur l'observation, suivie de la formulation d'hypothèses ou de modèles scientifiques. Elle est recommandée dans les programmes officiels et couramment appliquée, par exemple, pour enseigner la biologie en France, de la primaire au lycée (elle est alors nommée « l'enquête », cf. Coquidé, Fortin et Rumelhard, 2009). Dans le cadre de la didactique du FLE, cette démarche est étroitement associée à l'enseignement de la grammaire (Abou-Samra, Abouzaid, Bruley, Laurens et Trévisiol, 2018). Elle est appliquée également dans le manuel chinois *Cours de rédaction* (Wang et Portier, 2011), au sujet de textes très codifiés comme les *curriculum vitae* et les lettres formelles : dans un premier temps, l'apprenant observe des exemples, puis formule lui-même des règles concernant l'organisation des informations dans ce type de document ; celles-ci sont ensuite reprises sous forme d'une leçon. Dans le cadre de l'enseignement du discours, l'écriture suivant des modèles implique une analyse des techniques narratives, poétiques, dramatiques, etc. présentes dans ces derniers en vue de se les réapproprier. Un tel exercice pourrait être reçu favorablement en Chine dans le cadre d'un cours de théorie littéraire, par exemple, étant donné que la tradition didactique chinoise repose en grande partie sur l'observation et la reproduction de modèles (Pernet-Liu, 2016). En raison de la prépondérance de l'enseignement de la grammaire et du vocabulaire dans l'enseignement du FLE, cette démarche risque cependant de conduire les étudiants à plaquer la vision mécaniste qu'ils ont de la langue sur les textes, associés par une partie d'entre eux à la liberté et à l'expression personnelle (cf. tableau 1, p. 25-26).

4.1.4. La démarche de projet

La démarche de projet, ou pédagogie de projet, consiste en un apprentissage par la réalisation concrète. Boutinet (1996 : 49) en donne la définition suivante :

Le projet pédagogique, centré sur des buts négociés à atteindre et sur des modalités pour les atteindre, appelle son complémentaire, la pédagogie de projet, qui met dans le moment présent les acteurs en situation de choisir, de décider, d'agir ; le projet devient donc le lieu même de l'apprentissage.

La principale différence entre l'approche communicative et cette pédagogie est l'aboutissement à une « production socialisée », ce qui n'était pas le cas dans les situations de communication simulées (Hamez, 2012). D'après Bracke (2001 : 176), le projet doit s'inscrire dans le réel et faire

« l'objet d'une réalisation concrète dont l'utilité sociale est authentique ». Cependant, Hamez signale que, dans les manuels, les projets proposés restent souvent des simulations (Hamez, 2012). Cette chercheuse fait par ailleurs le bilan des principales caractéristiques de cette démarche (*id.* : 87) :

- les activités et contenus sont organisés autour du projet ;
- l'enseignant n'est plus le détenteur du savoir mais un facilitateur, qui guide les apprenants en vue de réaliser le projet ;
- le projet pédagogique est ancré dans la vie sociale et ses frontières ne sont plus nécessairement celles de la classe.

La pédagogie de projet est donc doublement motivante, d'abord parce qu'elle investit l'apprenant d'un pouvoir décisionnel (Beaudé, 1995) ; ensuite car elle permet d'orienter l'apprentissage vers un but concret, qui fait apparaître l'utilité des savoirs et compétences acquises dans cette optique, faisant écho aux nouvelles attentes des étudiants chinois (cf. 2.3.4 de la partie 1).

Cette démarche tranche radicalement avec la culture didactique chinoise. Elle est cependant promue en Chine par deux biais : l'action des lecteurs étrangers formés à suivre les recommandations du CECRL et celle des professeurs chinois ayant suivi un cursus de didactique du FLE à l'étranger. C'est le cas, en particulier, de Pu Zhihong, l'un des trois rédacteurs en chef de la revue *Synergies Chine* et actuellement professeur à l'Université Sun Yat Sen de Canton, qui a effectué un doctorat à l'Université Paris 3-Sorbonne nouvelle. Il est l'auteur d'un article sur le sujet, qui pose le problème en ces termes : « faut-il adopter la perspective actionnelle par tâches théoriquement plus avancée ou garder la dite culture chinoise qui fonctionne bien, ou encore adapter la perspective actionnelle par tâches aux contextes chinois ? » (Pu, 2011 : 37). Après avoir présenté les différences entre ces deux méthodes, le chercheur propose un compromis, visant à l'émergence d'une nouvelle culture didactique. D'après lui, l'enseignement du français en Chine doit s'ouvrir aux principes de la perspective actionnelle pour pallier aux insuffisances de la méthode chinoise traditionnelle dans le contexte actuel de la mondialisation et pour s'adapter aux changements de la société. Les critiques des enseignants chinois à l'égard de la perspective actionnelle et, dans une certaine mesure, de la pédagogie de projet, apparaissent dans un article de Li Yilun au sujet d'une nécessaire contextualisation des propositions formulées dans ce cadre à la culture d'apprentissage chinoise (Li, 2018). Au final, on comprend en la lisant que la pédagogie de projet est transformée par les auteurs du nouveau manuel chinois *En route* en « mini-tâches » comme « répondre à un questionnaire », c'est-à-dire des exercices qui existent déjà dans les

manuels occidentaux utilisés dans le cadre des cours audiovisuels. Le vécu des étudiants est pris en compte, mais les rôles du professeur et des apprenants ne sont pas remis en question, même si ces derniers sont plus actifs, avec par exemple l'introduction d'une grammaire en partie inductive.

Malgré ces réticences, des expérimentations ayant obtenu des résultats positifs ont déjà eu lieu en contexte chinois, par exemple à l'Université Renmin de Chine (Tian, 2014). Le projet a consisté en une simulation, sur l'ensemble du semestre, portant sur différents thèmes en relation avec la méthode *Le français* (Ma, 1992). Les étudiants étaient divisés en deux groupes : un groupe jouait le rôle de jeunes Chinois revenus de France à l'issue d'une année d'études, l'autre leur propre rôle, c'est-à-dire des apprenants curieux demandant des conseils à leurs aînés concernant leur expérience à l'étranger. La démarche est donc hybride et s'apparente, dans une certaine mesure, à celle de la classe inversée, puisqu'un groupe d'étudiants forme un autre groupe sur un ensemble de questions et doit lui-même s'auto-former en vue d'accomplir cet objectif. Le contexte fictif évoque une simulation globale, suivant la définition de Caré et Debyser (1995 : 1) :

[...] un protocole ou un scénario cadre qui permet à un groupe d'apprenants pouvant aller jusqu'à une classe entière d'une trentaine d'élèves, de créer un univers de référence [...], de l'animer de personnages en interaction et d'y simuler toutes les fonctions du langage que ce cadre, qui est à la fois un lieu-thème et un univers du discours, est susceptible de requérir.

Dans quelle mesure les étudiants étaient-ils invités à jouer un rôle ? L'article manque de précision sur le sujet. Les participants devaient tenir un journal de bord et répondre à des questions de trois types : pour les aider à préparer la tâche, pour conduire une réflexion sur leurs stratégies et objectifs d'apprentissage et les faire s'auto-évaluer. Tian conclut en expliquant que cette démarche a permis de développer leurs « stratégies métacognitives et socio-affectives », favorisant une « autonomie de l'apprentissage » (Tian, 2014 : 62). Elle regrette toutefois, que cette approche ait un « moindre effet sur les stratégies cognitives » (*ibid.*).

Cette approche semble donc intéressante à transposer en contexte chinois, car elle permet de compléter heureusement la tradition éducative chinoise, accordant une large place à la théorie et aux savoirs. La réalisation d'un projet semble en outre rendre plus acceptable le bouleversement des rôles entre formateurs et apprenants aux yeux de ces derniers. Enfin, les expériences de ce type menées dans des universités locales réputées et les publications d'enseignants chinois au sein de la revue de référence *Synergies Chine* apportent un crédit scientifique à l'application de cette démarche, qui permet d'en justifier la validité auprès de la communauté enseignante.

4.2. La didactique de la littérature

La place de la littérature au sein du CECRL, qui la définit comme correspondant à un usage « esthétique ou poétique de la langue » (Conseil de l'Europe, 2000 : 47), est très réduite. La perspective actionnelle, mais également l'approche communicative, s'éloignent en cela de la culture éducative chinoise, qui accorde une grande place aux modèles classiques (Pernet-Liu, 2016). Par ailleurs, l'apprentissage des langues est étroitement lié à la littérature et la majorité des enseignants des départements de français ont une formation exclusivement littéraire. Parvenir à intéresser à nouveau les étudiants à la littérature dans le cadre des cours de FLE pourrait donc donner une légitimité aux pédagogies actives, qui dépasse le cadre de l'autonomisation. Comme l'a remarqué Ma Lihong (2005), les apprenants chinois sont déjà très autonomes et actifs, notamment grâce au développement des nouvelles technologies de l'information et de la communication, et beaucoup d'entre eux développent des stratégies d'apprentissage hors de la classe. Les entretiens effectués pour les besoins de cette recherche ont montré que les jeunes Chinois en spécialité de français étaient de moins en moins nombreux à s'intéresser à la théorie littéraire ; pourtant, la majorité d'entre eux dit nourrir une curiosité envers la littérature et la culture françaises. Les approches didactiques retenues tiennent compte de ces deux orientations et sont compatibles avec une pédagogie de projet (projet de lecture et/ou projet d'écriture).

4.2.1. La réception authentique de la littérature à travers une lecture interactive

La démarche de lecture interactive a été définie par Cicurel (1991 : 18) de la façon suivante : « adopter une méthodologie interactive, c'est demander au lecteur de fournir des hypothèses et des interprétations sur le texte qu'il est en train de découvrir ». L'objectif pédagogique consiste à essayer de rapprocher le plus possible une lecture en classe de FLE d'une « lecture littéraire authentique », au sens où elle ne serait pas contrainte ou orientée par le cadre scolaire. Comme le signale Godard (2015), cette formule n'est pas sans poser problème : toute lecture est authentique, au sens où le lecteur effectue toujours un travail de décontextualisation et de recontextualisation du texte en vue de s'approprier son contenu ; il y a toujours un échange entre l'auteur d'un texte et celui qui le lit. Cependant, cette dernière souligne également que, dans le cadre d'un extrait donné en classe, la lecture est orientée par de nombreux éléments : la sélection effectuée, les éventuels

retranchements, l'appareil explicatif, les éléments iconographiques associés, le thème de l'unité dans lequel il est inséré. Ce que Cicurel qualifie de « lecture authentique » est en fait celle d'un lecteur non contraint, qui a choisi de lire ce texte.

Toujours d'après cette dernière, les caractéristiques de la lecture littéraire sont son caractère discontinu (on peut s'arrêter, reprendre, sauter des pages, lire en diagonale des descriptions ennuyantes, revenir sur certains passages, etc.) et le fait qu'elle appelle « un type de réaction affective et intellectuelle différente d'une lecture informative » (Cicurel, 1991 : 12). Or, la lecture en langue étrangère dans un cadre scolaire tend à induire une lecture informative des textes littéraires. C'est particulièrement flagrant dans le manuel chinois *Le français* (Ma, 1992), où les extraits de textes littéraires côtoient les articles de journaux, sans que les étudiants soient nécessairement conscients de ces différences. Les références des textes ne sont pas indiquées systématiquement à la suite de ceux-ci et les normes adoptées ne sont pas cohérentes (parfois, la date manque, ou bien l'éditeur). Enfin, les textes littéraires choisis sont souvent caractérisés par un vocabulaire désuet et des références complexes, brièvement explicitées par une introduction ajoutée par les auteurs du manuel et un appareil de notes qui interrompt sans cesse le fil de la lecture (c'est le cas d'un extrait d'une traduction d'une pièce d'Eschyle, *Prométhée enchaîné*, par Alain Frontier en 1972). Les extraits sont parfois modifiés sans que ces changements soient clairement différenciés du reste du texte (par exemple l'extrait des *Thibault* par Roger Martin du Gard).

Pour rapprocher la lecture en langue étrangère, effectuée dans un cadre scolaire, d'une lecture littéraire authentique, Cicurel conseille de faire lire des œuvres intégrales plutôt que des passages. Le rôle de l'enseignant est alors de faciliter la lecture, en présentant ou en faisant rechercher les éléments contextuels nécessaires à la compréhension, mais aussi en créant un « horizon de lecture ». Il s'agit, par exemple, d'identifier le genre du texte pour créer des attentes en termes de trame narrative (par exemple, dans le cas d'un roman policier, en général, un meurtre a lieu et le héros est conduit à identifier le criminel en rassemblant des indices). Cette démarche consiste donc à développer des stratégies de lecture définies quelques années plus tard par Cornaire (1999), en particulier l'utilisation du contexte, des inférences, des connaissances intérieures et l'objectivation (c'est-à-dire prendre du recul par rapport au texte). Cornaire liste d'autres stratégies (l'esquive de la difficulté, le balayage, l'écramage) et une série d'habiletés (la reconnaissance des mots, la prédiction, l'ajustement), qui visent à permettre une lecture plus fluide, plus proche de la lecture en langue maternelle. Ces deux démarches sont donc tout à fait complémentaires en vue de favoriser une lecture authentique, qui ne serait pas gênée par les difficultés liées à la maîtrise de la langue et la connaissance d'un contexte culturel étranger. En somme, il s'agit de permettre aux étudiants de retrouver le plaisir de lire.

4.2.2. La littérature comme support d'une réflexion interculturelle

La lecture littéraire n'est pas, cependant, uniquement un plaisir gratuit. Face à la lecture analytique en classe, « on se représente, de manière un peu simplificatrice, la lecture "libre" ou "d'évasion" comme une lecture-adhésion, sans distance ni recul » (Godard, 2015 : empl. 646). Des recherches ont montré qu'au contraire, la lecture littéraire comportait des mouvements d'immersion et des prises de recul, des moments d'évaluation (de l'histoire, du contenu culturel, du style, etc., cf. Godard, 2015, d'après Picard, 1986 et Jouve, 1993).

C'est justement sur cette réflexion, ce processus d'appropriation d'une œuvre par la lecture, qu'Abdallah-Preteille (2010 : 148) propose de faire reposer une réflexion interculturelle, qui consiste à « prendre en compte le fait que tout être est à la fois différent de moi et identique à moi ». Il s'agit donc d'une étude des textes dans une perspective anthropologique, c'est-à-dire une étude comparative de l'homme vivant en société, afin de comprendre l'humain à partir d'un examen transversal des différentes sociétés. C'est cette perspective globalisante, cette recherche d'universel, qui l'oppose à l'ethnographie, laquelle cherche à décrire les particularités d'un groupe social donné (cf. l'interview télévisée de Lévi-Strauss, 1984). Plutôt que de considérer le texte littéraire comme un témoignage objectif à valeur informative, Abdallah-Preteille propose d'en faire le support d'une réflexion sur les représentations (celles des auteurs, celles des lecteurs) ; il n'est donc pas « enfermé » dans une seule lecture informative, mais ouvert à toutes les interprétations personnelles. C'est-à-dire qu'il s'agit d'exploiter sa polysémie en vue de provoquer une distanciation, un décentrement (Abdallah-Preteille, 2010 : 152) :

La distance que le texte littéraire entretient avec le lecteur est certes une distance créatrice mais c'est aussi une distance qui permet au lecteur de voir et de se voir en « oblique » favorisant ainsi une objectivation de soi et du monde. [...] C'est cette expérience réfractée à l'infini qui autorise une appréhension de l'universalité à travers une perception démultipliée des singularités.

Dans la méthode *Le français* (Ma, 1992), au contraire, les textes littéraires sont mis sur le même plan que les articles de journaux. Les « exercices oraux » qui portent sur leur contenu comprennent des questions de compréhension, suivies de questions visant à établir une comparaison entre les cultures française et chinoise, souvent en faveur de cette dernière. Par exemple, la leçon 5 du volume 4 ayant pour thème « l'enfance » s'ouvre sur un extrait d'une œuvre écrite par Jeanne Delais, professeure de français, à partir des rédactions de ses élèves. Dans ce texte, une jeune fille raconte la manière dont son petit frère de dix ans refuse d'être traité comme un « singe savant » par un homme venu rendre visite à son père (lequel tente vainement de lui faire réciter ses leçons), ou

comme un bébé par une inconnue à l'occasion d'une fête. Sa famille est fière de son anticonformisme et le qualifie de « phénomène ». Dans le contexte des années 1960, on peut interpréter la conduite du garçon et l'admiration de ses proches comme un rejet des conventions sociales, une recherche de liberté. Hors de ce contexte, de nombreuses lectures sont toujours possibles pour expliquer le paradoxe que constitue la conduite manifestement impolie de l'enfant et l'attitude de sa famille. Le questionnaire accompagnant ce texte, reproduit ci-dessous, l'enferme dans une lecture moralisante et univoque, qui sert de prétexte à l'introduction de lexique (Ma, 1992 : 146) :

1. Jean est un « phénomène », un « garçon terrible », « c'est quelqu'un » (1^{er} paragraphe) : que veulent dire ses parents ?

2. N'est-il pas plutôt mal élevé, insolent (irrespectueux 不恭敬的), impertinent (blessant 无礼的), méchamment moqueur (爱嘲笑人的) ? À quels endroits ?

En contexte chinois, où un simple refus en public peut faire perdre la face à son interlocuteur, on comprend que la conduite de ce jeune garçon serait tout à fait intolérable : il n'y a aucun recul, aucune information contextuelle (la date de publication n'est pas mentionnée). La lecture obligée semble être que les enfants français sont décidément bien mal élevés.

Dans un article paru en 2019, Pu Zhihong propose de développer chez les apprenants chinois « un regard interculturel » à partir d'une analyse comparative des textes littéraires français et chinois. Chez Pu, la démarche est inverse à celle proposée par Abdallah-Pretceille, en ce sens qu'elle part de contextes similaires pour tenter de dégager les particularismes de ces deux sociétés. Le chercheur donne l'exemple d'une étude comparée de deux poèmes : « Les travailleurs », provenant du recueil intitulé *Poèmes et paysages* de Lacaussade (1897) et une traduction de l'« Homme arrêté et asservi » du poète chinois Yao (1988). Voici le résultat de l'analyse obtenue en classe avec les étudiants (Pu, 2019 : 110) :

	Poème de Lacaussade	Poème de Yao Xie
Description de paysage	<i>Contraste entre une atmosphère agréable dans une nature libre et l'homme opprimé</i>	<i>Paysage de misère : lieux incendiés, vent sinistre et climat meurtrier (sanguinolent), punaises au lit [...]</i>
Sujet	<i>Oppresseur, contremaître vs esclave</i>	<i>Agresseur, oppresseur vs masses populaires et opprimées</i>
Sentiment de l'auteur	<i>Lyrique et empathique</i>	<i>Navré et douloureux</i>
Attitude de l'auteur	<i>Contre l'origine de la misère : esclavage. Désir d'abolir l'esclavage et de présenter une perspective de victoire. Optimiste</i>	<i>Ne pas remonter à l'origine de la misère : féodalisme corrompu et stupide. Pessimiste</i>
Appel d'auteur	<i>Appel à la fuite et à la révolte, espoir fondé sur les actions individuelles (individualisme)</i>	<i>Essayer d'attirer l'attention sur la misère, espérer la délivrance venue de l'extérieur et une réforme de toute la société (collectivisme)</i>

L'analyse des poèmes aboutit à un discours politisé, dont la conclusion obligée correspond au discours officiel qui légitime le système politique chinois : les Chinois sont collectivistes, tandis que les Occidentaux sont individualistes (qu'on retrouve par exemple dans l'ouvrage de Zheng Lihua, 2019, enseignant à GDUFS). Malgré le fait que ce travail aboutisse à une interprétation univoque plutôt qu'à une réflexion sur les possibles, Pu estime qu'une telle analyse comparative aboutit à une « décentration » (Pu, 2019 : 113), puisqu'elle permet de découvrir d'autres valeurs, une autre vision du monde. Mais ne s'agit-il pas au contraire d'une vision ethnocentrée de l'altérité, ayant pour but la valorisation du système de valeurs national au lieu d'établir un véritable dialogue ? Une réflexion interculturelle est-elle possible en Chine ? Est-elle seulement souhaitable, conforme à la politique éducative du pays ? À mon avis, la réponse est positive, en particulier dans le cadre des cours donnés par les lecteurs étrangers – puisqu'il ne leur appartient pas, en tout cas à l'heure actuelle¹⁸, de diffuser un sentiment national – à condition d'éviter soigneusement toute politisation de cette réflexion et d'éviter le piège d'une comparaison aboutissant à une hiérarchisation des valeurs.

4.2.3. La lecture comme déclencheur de l'écriture

D'après Godard (2015 : empl. 692), « les relations entre le développement de la compétence de lecture littéraire et la pratique d'une écriture créative ont été souvent soulignées », en premier lieu parce que l'une sert de motivation à l'autre. » Il existe plusieurs approches à l'écriture créative,

18 Dans le cadre des discours donnés au S1 à GDUFS à l'occasion de la fête des professeurs, il a été indiqué que les enseignants seraient à l'avenir choisis également en fonction de critères éthiques, c'est-à-dire en fonction de leur adhésion aux valeurs nationales.

dont la justification principale est toujours de renforcer le désir d'apprendre, c'est-à-dire qu'elles pourraient potentiellement être mises à profit afin de réintroduire le plaisir d'écrire en français dans les classes de FLE en Chine. Cette créativité peut prendre la forme de jeux littéraires, comme l'ont proposé Caré et Debyser (1978). La poésie est souvent exploitée dans ce sens en classe de FLE, car elle permet une plus grande liberté vis-à-vis des règles syntaxiques, de jouer sur les répétitions, la polysémie et les jeux de mots, de tirer parti de la mise en page et des sonorités (Baptiste, Woerly et Lumbroso, 2015). Ce genre est pourtant très peu prisé par les étudiants chinois : au sein des étudiants en deuxième année à GDUFS, seuls deux étudiants ont déclaré s'intéresser à l'écriture poétique. Lorsqu'elle n'est pas évaluée uniquement sur des critères purement linguistiques ou discursifs, l'écriture créative permet une appropriation de la langue par les apprenants ; elle leur donne un « *espace de liberté* » qui peut leur faire prendre conscience de leurs propres capacités (*id.* : empl. 3064). L'atelier d'écriture littéraire « ouvre des possibilités insoupçonnées dans un domaine encore bien souvent sacralisé, la littérature, auquel les apprenants n'osent pas se confronter » (*ibid.*). Ces ateliers peuvent être conçus de manière à déplacer l'intérêt des apprenants du résultat vers le processus, notamment en valorisant « les stades provisoires de la langue » comme le brouillon et les notes, dans lesquels les apprenants sont invités à exploiter leur plurilinguisme de manière décomplexée (*id.*).

Il est sans doute significatif que les travaux d'écriture ne soient pas abordés dans les numéros passés de la revue *Synergies Chine*. Elle est globalement moins évaluée que la dictée dans le cadre des cours de FLE en Chine, probablement en raison des difficultés qu'elle pose en termes d'évaluation (corriger une rédaction est plus lent et plus subjectif que de vérifier les réponses d'un questionnaire à choix multiples ; par ailleurs, les critères d'évaluation peuvent être d'ordres très différents : lesquels retenir ?). La rédaction est quasiment inexistante dans *Le français* (Ma, 1992). Le TFS4 et le TFS8, deux examens nationaux de français effectués respectivement en fin de L2 et de L4, comprennent tous deux une rédaction. Pour le second, les étudiants doivent écrire un texte argumentatif à partir d'un sujet de réflexion donné. Pour le premier, en revanche, les apprenants doivent écrire une histoire entre 150 et 200 mots à partir d'une série d'images (habituellement au nombre de quatre). Dans les sujets antérieurs à 2014, les images étaient accompagnées d'une liste de mots à utiliser. Il n'y a pas de barème indiqué dans les sujets d'examen ou dans le manuel pour le préparer, mais ce dernier précise que « les candidats doivent mettre en avant leur meilleur niveau de langue, à partir de leurs observations et de leurs vraies émotions, pour écrire un texte original, fluide et créatif¹⁹ » (Cao et Wang, 2018 : 11). C'est donc une écriture littéraire qui est attendue et les

19 « 考生应根据自己的观察结果和真情实感, 充分发挥自己最高的语言水平, 写出新颖, 流畅, 有创意的好文章。 » (nous traduisons)

critères énoncés sont essentiellement subjectifs. Dans les faits, d'après les consignes données aux étudiants, les correcteurs jugent quatre aspects : les erreurs linguistiques, la logique du texte, le respect du sujet et l'originalité. Dans le cadre des cours, cet examen est généralement préparé à partir des sujets des années précédentes ; il semble qu'il n'y ait donc pas – ou très peu – de didactique de l'écriture narrative dans le cadre des cours de français de spécialité avant la L3 et la L4.

Ces cours sont donnés à partir du *Cours de rédaction* de Wang et Portier (2011). Seule la première unité – sur un total de sept – est consacrée à l'écriture littéraire, dans une perspective explicite d'imitation des classiques du XIX^e siècle. Cette place réduite s'explique par le fait qu'en fin de licence, c'est surtout l'écriture argumentative, utile au TFS8 et au mémoire de quatrième année, qui est étudiée. Les objectifs de cette première unité sont avant tout d'enrichir le vocabulaire des apprenants, à travers des pages et des pages de lexique classé par thème et catégories grammaticales (par exemple, une liste de 25 adjectifs pour décrire les cheveux). Les extraits littéraires, sur lesquels s'ouvrent la leçon, sont des réservoirs de mots que les activités afférentes invitent à relever et à classer. Finalement, les exercices d'écriture tiennent davantage du puzzle contraint (en termes de choix du sujet abordé, des temps et du vocabulaire employé, etc.) que de l'exploration des possibles. La masse de vocabulaire, l'insistance dans les explications sur le caractère complexe et élevé de la littérature, sont à mon sens plutôt décourageants aux yeux des apprenants, qui développent une véritable aversion pour la description (« Je ne veux plus décrire de personnage. » déclare l'une d'elle dans son cahier de lecture suivie).

Par conséquent, une didactique de l'écriture valorisant les acquis et élargissant le phénomène littéraire à tout texte écrit avec un souci esthétique au lieu des seuls classiques retenus par la tradition scolaire chinoise permettrait probablement de stimuler l'envie d'écrire, au lieu de l'entraver. Cette didactique, libérée des exigences classicistes, pourrait être mise en œuvre dès la première année.

Chapitre 5 : Méthodologie de la recherche

La recherche en didactique de la littérature, qui valorise une posture ouverte et réflexive, est donc tout à fait compatible avec les pédagogies actives et les démarches possibles qui combinent ces deux réflexions méthodologiques sont nombreuses. Pour les besoins de cette recherche, procédé à une série d'essais ciblés semblait la méthode la plus efficace afin de déterminer celles qui sont les

plus adaptées pour réimpliquer les étudiants dans leur apprentissage et qui présentent le moins de risque de produire l'effet inverse, c'est-à-dire décourager les apprenants par l'application d'une pédagogie étrangère perçue comme improductive ou inappropriée.

5.1. Présentation des activités

Au premier semestre, avant que le confinement n'oblige à donner les cours en ligne, deux expériences préparatoires ont été effectuées, dans le cadre de deux cours différents : une activité de lecture suivie d'une œuvre intégrale, avec les L3 de GDUFS, et l'écriture collaborative d'une « histoire dont vous êtes le héros » avec des L2 de GDUFS et de l'YCTU. Au second semestre, trois activités ont été proposées en ligne aux étudiants de GDUFS : les L2 ont pu participer à des concours littéraires, organisés pour certains par les L3. Parallèlement à ces deux activités, un atelier d'écriture en petits groupes a été mis en place auprès des L2. En raison de la prolongation de l'année scolaire jusqu'au 25 juillet, due à la rentrée tardive au début du S2, les expériences lancées à cette période sont toujours en cours et ne s'achèveront qu'après le rendu du présent mémoire.

5.1.1. Activité 1 : Lecture suivie d'une œuvre intégrale

Au premier semestre, j'ai donné un cours de lecture L3, qui constituait un cadre adapté pour expérimenter la démarche théorisée par Cicurel (1991 ; voir 1.2.1 de la partie 2). Cette dernière consiste faire lire un ouvrage intégral aux étudiants en vue de favoriser une lecture littéraire, définie par opposition à une lecture informative ou s'intéressant purement au contenu linguistique du texte. Dans le cadre du premier cours, j'ai soumis les étudiants à une évaluation diagnostique, comportant des questions de compréhension sur un extrait de *Catherine Certitude* de Patrick Modiano, ainsi que la rédaction d'un petit texte. Les résultats ont révélé que les élèves avaient des niveaux très différents : certains ont peiné à écrire quelques lignes, tandis que d'autres ont rédigé un texte riche et bien construit, révélant une très bonne maîtrise de l'écrit pour un niveau de L3. Pour éviter que des apprenants ne soient découragés par une lecture trop avancée ou, au contraire, ennuyés par un texte trop peu exigeant, j'ai décidé de proposer aux étudiants de choisir parmi trois ouvrages. Chaque livre était associé à un niveau de difficulté :

- Niveau 1 (facile) : « Jack et le haricot magique » ; « L'esprit dans la bouteille » et « Rumpelstilzchen », dans Lanoë, A. (2016). *Le livre de contes de mon enfance*. Fleurus (Kindle²⁰).

20 Il s'agit d'un format de livre numérique.

- Niveau 2 (moyen) : Modiano, P. (1988). *Catherine Certitude*. Gallimard (Kindle).
- Niveau 3 (difficile) : Mérimée, P. (1837). *La Vénus d'Ille*. Amazon Kindle.

Ces trois ouvrages (des contes, le roman d'un auteur primé et une nouvelle romantique) appartiennent à la littérature telle qu'elle est conçue et valorisée par les enseignants, mais aussi les étudiants, c'est-à-dire la littérature patrimoniale. Leur étude dans le cadre d'un cours de FLE est légitimée par ce statut, ce qui permet d'en faire les supports d'une approche didactique qui s'écarte des habitudes des apprenants. Les contes choisis mobilisent un vocabulaire actualisé et correspondent à des histoires courtes qui, pour certaines, sont déjà connues des étudiants. Le livre de Modiano, adressé à un public jeunesse, est assez facile d'accès, hormis que l'action se déroule juste après la Seconde Guerre mondiale, ce qui implique la connaissance de notions qui ne sont pas familières à de jeunes Chinois (par exemple « une traction avant »). Cependant, la compréhension de ces éléments est rarement nécessaire pour suivre l'intrigue. Cette histoire est racontée du point de vue d'une petite fille, à laquelle le père cache de nombreuses choses : il se livre à la contrebande, il vit sous une fausse identité, il a peut-être eu une maîtresse, etc. Cependant, le lecteur adulte peut percer à jour ces secrets à partir des indices que donne Catherine. C'est-à-dire que l'histoire, bien que relativement simple, se prête aux inférences, aux hypothèses et est de nature à provoquer la discussion. Quant à la troisième œuvre, elle appartient à la littérature dont les mérites sont vantés au début du manuel de rédaction de Wang et Portier (2011 : 2) : « [des] romans et nouvelles du XIX^e siècle, dans lesquels l'étudiant pourra trouver des exemples pour construire de longues phrases, enrichir son expression de détails descriptifs, le tout dans une esthétique classique. » Cette nouvelle fantastique est intéressante car l'auteur joue sur les ressorts du suspense, qui se construit au fil de l'histoire : des détails s'accumulent qui suggèrent que la statue est maléfique et sème le malheur autour d'elle. À la fin, l'auteur ne tranche pas la question : ne s'agit-il que de coïncidences troublantes ou bien la Vénus en métal a-t-elle réellement tué le fils de M. de Peyrehorade ? En revanche, ce livre contient des tournures et un vocabulaire vieilli, ainsi que de nombreuses références à l'Antiquité et à la société française du XIX^e siècle. Il est donc d'un abord plus difficile que les deux autres.

Pour chaque niveau, la lecture a été découpée en douze épisodes, couvrant l'ensemble du semestre, en prenant garde à ce que chaque épisode ait une cohérence propre. Elle était effectuée en dehors de la classe, à partir d'une fiche support contenant des aides et des exercices à faire chaque semaine dans un cahier individuel, réservé à cet usage. Étant donné qu'il aurait été difficile de procurer ces ouvrages au format papier aux élèves en Chine, j'ai acheté les trois éditions au format numérique et j'ai fait des copies d'écran des pages afin de pouvoir les transmettre aux étudiants par livraisons de deux à quatre pages. Les coupures dans le texte étaient souvent effectuées en milieu de

page, c'est-à-dire qu'elles étaient définies en fonction du contenu textuel et non de la mise en page des ouvrages. Les fiches supports comportaient toujours quatre parties (cf. annexe 4 pour un exemple) :

- **une partie à faire avant de lire**, pour préparer la lecture. Il s'agissait, par exemple, d'anticiper le contenu du passage en observant les illustrations, ou bien d'effectuer des recherches pour rassembler les éléments contextuels nécessaires à la compréhension (c'est le cas dans l'annexe 4).
- **une partie lexicale**, comportant l'explication de mots soulignés en rouge dans le texte, par le biais de définitions en français ou d'images. Les mots sont sélectionnés de manière à ce que la lecture ne soit pas entravée par la recherche de vocabulaire.
- **une partie à effectuer après avoir lu**, avec quelques questions sur le texte, dont la fonction était d'attirer l'attention des étudiants sur des passages importants pour avoir une compréhension fine de l'histoire. Ces questions sont généralement ouvertes et induisent une posture réflexive : il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse, plusieurs lectures sont possibles.
- **une partie correspondant à l'étape d'après lecture**. Il s'agissait généralement d'une petite rédaction à partir du texte : imaginer ou faire des hypothèses sur la suite, faire le portrait d'un personnage non décrit dans le texte, écrire un texte d'invention sur le modèle d'un passage du texte, etc. Certaines semaines, plusieurs sujets étaient proposés, ou bien la rédaction était remplacée par un jeu prenant appui sur le texte (un rébus, une devinette, des mots croisés, cf. la rédaction n°3 dans l'annexe 4). Les sujets de rédaction étaient souvent conçus pour provoquer une réflexion interculturelle (par ex., le sujet de rédaction n°1 dans l'annexe 4).

Chaque semaine, les cahiers étaient relevés et examinés. Dans tous les textes, les petites erreurs linguistiques étaient soulignées (l'étudiant devant trouver et corriger l'erreur pour la fois prochaine) et je rectifiais immédiatement les plus difficiles. Concernant les questions de compréhension, qui consistaient en général à interpréter un passage, toutes les réponses logiques étaient acceptées. Le but était d'éviter d'enfermer le texte dans une seule lecture, mais au contraire d'insister sur sa polysémie et sur les différents regards qu'on peut porter sur lui. Les exercices des parties 1, 3 et 4 étaient évalués de « très bien » (souvent) à « à revoir » (très rarement). Les commentaires laissés n'étaient pas que des corrections de langue : il s'agissait aussi pour une large part de mes réactions, en tant que lecteur, à ce qu'ils écrivaient ; si bien qu'au fil du semestre, un dialogue s'est parfois établi et nous nous répondions d'une semaine sur l'autre.

En classe, je commençais le cours en revenant sur les fiches de lecture, pour expliquer les passages qui n'avaient manifestement pas été compris par plusieurs étudiants ou pour signaler les erreurs de langue les plus fréquentes dans l'expression écrite. Les cours portaient sur des textes qui étaient étudiés dans le but de conduire les étudiants à utiliser les stratégies et habiletés décrites par Cornaire et à les expliciter, afin qu'elles soient réemployées consciemment lors de la lecture autonome.

Du point de vue de l'enseignant, la démarche adoptée présentait un certain nombre de limites, qui sont apparues au cours du semestre. Tout d'abord, il est difficile de contrôler que les apprenants utilisent réellement les stratégies de lecture étudiées en cours dans le cadre de leur lecture à la maison. Ensuite, le fait de travailler sur trois ouvrages très différents complique les échanges en classe entière, déjà rendus difficiles par des effectifs élevés. En raison de la diversité des histoires, il n'a pas été possible de mettre en place des passerelles entre la lecture à la maison et le travail en classe. Les groupes de niveaux étaient par ailleurs très inégaux puisque peu d'élèves ont choisi le premier ou le troisième livre. Un travail en parallèle sur trois ouvrages impliquait de tripler le temps de préparation pour chaque fiche de lecture. À cela s'ajoutait la correction hebdomadaire des 60 cahiers d'étudiants, qui s'est révélée très chronophage.

5.1.2. Activité 2 : Écriture collaborative d'une « histoire dont vous êtes le héros »

Cette expérience a été proposée aux L2 de GDUF et de l'YCTU sous forme d'une activité volontaire. En tout, une trentaine d'apprenants ont accepté de participer. L'objectif était de leur faire écrire une « histoire dont vous êtes le héros », c'est-à-dire un récit au cours duquel le lecteur peut effectuer des choix, qui l'orienteront vers des péripéties et des fins différentes. Sa structure se présente donc sous forme d'une arborescence de passages conduisant les uns aux autres. Voici le schéma qui a été retenu :

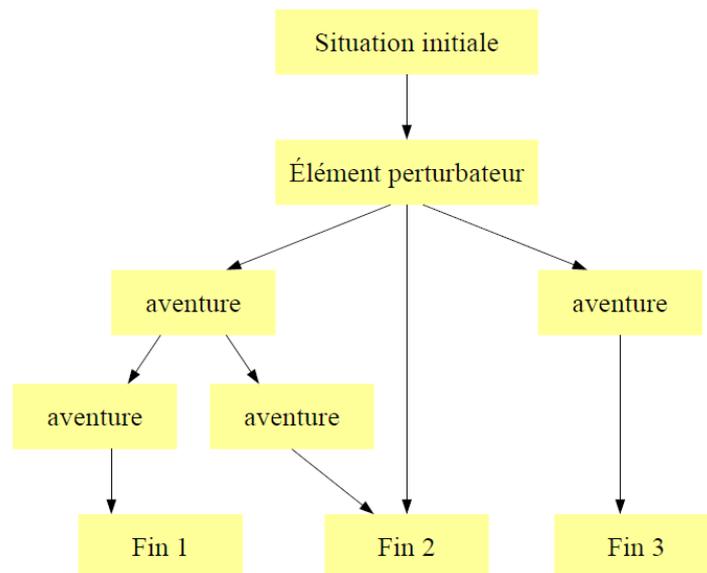


Illustration 1: Schéma de l'histoire rédigée dans le cadre de l'activité 2

Il s'agissait donc d'appliquer la pédagogie de projet à un atelier d'écriture collaborative, en accordant une attention particulière au processus de rédaction (Baptiste, Woerly et Lumbroso, 2015), et ce à plusieurs titres. D'une part, l'écriture en groupe d'un passage impliquait une négociation concernant le passage à raconter et une répartition des tâches. D'autre part, afin d'assurer la cohésion et la cohérence de l'ensemble de l'histoire, une discussion à l'échelle de l'ensemble des participants, ainsi que la lecture des passages écrits par les autres étaient nécessaires. Ces échanges devaient rendre visible la construction progressive du sens et favoriser une réflexion sur les effets produits, c'est-à-dire la dimension littéraire du texte. Afin de permettre que l'évaluation des passages et de l'histoire qu'ils devaient construire ensemble soit le fait des élèves, à la fois rédacteurs et lecteurs. Une publication sous forme d'un petit site internet a été envisagée, qui aurait été partagée avec d'autres départements de français.

Lors d'une réunion d'une partie des participants (les emplois du temps des étudiants à Canton ne concordaient pas et une réunion à GDUFS excluait de fait leurs camarades de Yancheng), j'ai présenté le concept et nous avons procédé à un sondage pour prendre des décisions concernant l'histoire. Ce sondage a été lancé via WeChat, à deux reprises, car le premier était mal conçu et avait abouti à des réponses incohérentes (il n'est pas possible de choisir aléatoirement tous les paramètres de l'histoire). Pour le second sondage, il a été décidé de limiter les questions à quelques paramètres, afin de préciser qui serait le personnage principal ainsi que l'orientation générale de l'histoire. Il a abouti au résultat suivant : le héros est un homme noble, célibataire, ayant un chat. L'histoire se passe dans l'Europe ancienne. L'élément perturbateur sera un meurtre ou l'apparition

d'un fantôme. L'usage de WeChat compliquait les discussions en grand groupe et les étudiants n'étaient jamais tous disponibles pour y participer, ce qui ralentissait considérablement le processus de prise de décision.

Un troisième sondage a été lancé via WeChat afin que les participants se répartissent en 9 groupes de 3 ou 4 individus, c'est-à-dire qu'il y avait un groupe pour chaque passage à rédiger. Un groupe de discussion rassemblant tous les participants a été créé, ainsi que neuf groupes pour chaque équipe de rédacteurs. Les étudiants ont décidé que les participants en charge de la situation initiale commenceraient à écrire ; puis, cela serait le tour de ceux en charge de l'élément perturbateur, et ainsi de suite. Ce processus était lent : il aurait fallu que les trois derniers groupes attendent cinq à dix semaines et lisent six textes avant de pouvoir commencer à participer. Par ailleurs, il n'était pas efficace : pour éviter de prendre des décisions concernant l'histoire en utilisant le français, les étudiants ont créé sans me prévenir des groupes WeChat alternatifs dont je n'étais pas participant. Il m'était donc impossible de suivre les négociations entre les étudiants. Par ailleurs, l'histoire était ensuite généralement écrite intégralement en chinois par l'un des membres, qui se chargeait lui-même de procéder à une traduction très littérale. Les consignes que j'avais fait parvenir aux groupes en vue de provoquer une réflexion sur le texte à écrire n'étaient pas du tout prises en compte (cf. annexe 5). Finalement, les élèves, lassés par la lenteur du processus, se sont désintéressés de l'activité et elle a été abandonnée sans avoir été menée à son terme.

5.1.3. Activité 3 : Atelier d'écriture en petits groupes

Ayant tiré des leçons de l'échec de l'activité 2 au premier semestre, j'ai décidé de proposer un nouvel atelier d'écriture selon les modalités suivantes : tous les L2 de GDUFs doivent y participer, ce qui permet d'aborder l'activité dans le cadre de la classe et règle les problèmes liés aux emplois du temps discordants des élèves. Conçue sous forme d'un devoir à effectuer chaque semaine à la maison dans le cadre du cours de français intensif, elle est justifiée par la préparation des étudiants à l'épreuve de rédaction du TFS4, qui implique de composer un texte narratif à partir d'une série d'images. Au sein de chaque classe, les élèves ont constitué librement des groupes de 3 ou 4 étudiants, lesquels écrivent tout au long du semestre des histoires indépendantes les unes des autres, ce qui facilite l'organisation de l'atelier, sans empêcher des phases de lecture des textes entre les différents groupes. Comme l'activité est rattachée au cours, les consignes (cf. annexe 6) sont davantage respectées, car l'attitude des élèves en classe et le soin qu'ils accordent à leurs devoirs font toujours l'objet d'une note à l'issue du semestre.

Suivant les propositions de Baptiste, Woerly et Lumbroso (2015 : 5.1.3.1), une attention particulière est accordée aux étapes intermédiaires du processus d'écriture afin de déplacer l'attention des élèves du texte achevé vers le cheminement qui y conduit (voir par exemple en annexe 6 les consignes pour la deuxième étape de l'atelier). Leurs récits sont nourris par l'étude des extraits d'œuvres littéraires provenant du quatrième volume de la méthode *Le français* (Ma, 1992), qui constitue la matière imposée des cours. Par exemple, le premier texte de la neuvième leçon provient de *La voie lactée* par Paul-Émile Victor (ed. Julliard, 1961). L'auteur y raconte un souvenir d'enfance : de retour d'un camp scout, il décide de dormir au pied d'un cèdre dans le jardin de sa maison. Afin de faire vivre au lecteur cette aventure, Victor recourt aux champs lexicaux des sentiments, des sensations, ainsi qu'à plusieurs personnifications. Après avoir fait échanger les étudiants au sujet de leurs impressions sur ce texte, ces divers procédés ont été relevés et analysés. Dans le cadre de leur devoir de rédaction, les étudiants étaient invités à s'inspirer d'une expérience vécue pour « donner vie » à leur texte, en accordant une importance particulière aux sentiments éprouvés et aux perceptions (d'après les cinq sens).

Les textes font l'objet d'une double évaluation : le professeur corrige et explique les erreurs de langue et exprime son opinion sur l'histoire ; les étudiants sont conduits à lire leurs travaux respectifs et à exprimer un avis en tant que lecteur sur le récit de leurs camarades. Le jugement qu'ils sont invités à porter sur l'œuvre de leur camarade concerne son esthétique, sa cohérence, son intrigue, etc. Il s'agit pour eux de se livrer à une lecture littéraire, au sens où l'entend Godard, c'est-à-dire qu'elle comporte un travail de décontextualisation et de recontextualisation.

5.1.4. Activité 4 : Participation à des concours littéraires

En prenant appui sur plusieurs textes littéraires du quatrième volume de la méthode *Le français* (Ma, 1992), j'ai proposé aux étudiants en deuxième année de participer à deux concours de rédaction, sur la base du volontariat. Ces textes ont été étudiés dans le cadre des cours, c'est-à-dire que les faits de langue ont été expliqués, l'œuvre dont elles proviennent et le contexte de production ont été présentés dans le cadre de deux cours successifs : le premier est un examen de l'extrait, le second est une exploration d'autres productions contemporaines et du contexte historique (notamment social, politique, littéraire et artistique) dans lesquelles elles ont été produites. Ils ont donc été « contextualisés », suivant les recommandations de Baptiste, Woerly et Lumbroso (2015 : 5.1.2.3). Ces concours sont organisés par l'enseignant et le premier d'entre eux a été évalué par un jury de trois francophones : mon collègue lecteur à GDUFS, un étudiant français scolarisé dans

cette université et moi-même. Les textes sont évalués selon des critères à la fois linguistiques et esthétiques, c'est-à-dire dans une perspective assez similaire à celle des examinateurs du TFS4. Les meilleurs sont récompensés par un prix : une petite somme d'argent pour le premier et une carte postale de Paris, avec un mot écrit à la main, pour le deuxième. Les productions des vainqueurs ont été mises à disposition du reste de la classe.

Le premier concours (cf. annexe 7) était un exercice de transposition courant (Baptiste, Woerly et Lumbroso : 2015, 5.1.1.2) d'un extrait d'une pièce de Ionesco (Théâtre V, Gallimard, 1974 ; vol. 4, leçon 2 du manuel *Le français*, cf. Ma, 1992). La trame est la suivante : un couple essaye vainement d'acheter des billets de train pour partir en vacances, mais le guichetier ne peut leur en vendre pour un ensemble de raisons de plus en plus grotesques. Les étudiants, par groupe de trois, devaient restituer la scène à Canton, de nos jours. Ils étaient libres de s'éloigner de l'original, de s'approprier le style absurde de l'auteur et devaient produire un enregistrement audio de cette nouvelle pièce.

Pour le second concours (cf. annexe 8), les participants pouvaient travailler seuls ou en petits groupes. Il s'agissait là aussi d'un exercice fréquent en FLE, qui consistait à écrire la suite d'un texte littéraire, en l'occurrence ici un extrait des *Thibault* de Roger Martin du Gard (Gallimard, 1928 ; vol. 4, leçon 4 du manuel *Le français*, cf. Ma, 1992). Dans ce texte, le jeune médecin Antoine Thibault, qui assiste à l'agonie d'une fillette, est confronté pour la première fois à la question éthique de l'euthanasie. Il quitte le chevet de cette dernière bouleversé, incapable de prendre une décision. Les étudiants devaient continuer le récit, puis enregistrer une lecture de leur texte, lu de la manière la plus dramatique possible. Afin de les encourager à essayer de créer un effet sur le lecteur, les prix étaient divisés en plusieurs catégories : la fin la plus inattendue, le texte le plus triste, le plus étrange, le plus drôle, etc. L'objectif était aussi de multiplier les possibilités, pour les participants, de remporter un prix.

5.1.5. Activité 5 : Organisation de concours littéraires

Une activité d'organisation de concours littéraires a été mise en place auprès des étudiants en troisième année, dans le cadre du cours de rédaction. Le programme que je devais aborder en classe était celui des unités 2 à 4 du manuel de Wang et Portier (2011), c'est-à-dire les écrits sociaux (lettres, règlements, etc.) et argumentatifs. La démarche est celle de la pédagogie de projet : les étudiants devaient planifier, puis mettre en place des concours de rédaction destinés à des étudiants en première, deuxième ou troisième année de spécialité de français. Pour mener à bien ce projet, il

leur était nécessaire de rédiger des textes appartenant aux divers types d'écrits vus en cours. Par exemple, il fallait réfléchir au règlement du concours, faire une affiche pour le diffuser, établir un formulaire d'inscription, écrire à des professeurs pour leur demander de faire partie du jury.

Comme l'activité 3, il s'agissait de devoirs à effectuer en dehors de la classe, d'une semaine sur l'autre, en petits groupes de 2 à 5 étudiants. Leur travail était orienté par le biais de consignes (cf. par exemple celles reproduites en annexe 9) et je procédais à un bilan en classe au début du cours suivant. Finalement, un groupe a préféré renoncer complètement à cette activité et quatre groupes ont préféré que leur concours n'ait pas lieu. Après consultation des enseignants et des étudiants engagés dans l'organisation de cette activité, la date limite pour l'envoi des rédactions par les candidats a été repoussée au 25 juillet, car la deuxième partie du mois de juin est occupée par la tenue et la correction des examens de fin d'année.

L'évaluation des projets de concours portait sur deux aspects : d'une part, la correction des erreurs linguistiques et la vérification du respect des règles de présentation des textes (surtout pour les lettres formelles) ; d'autre part, une évaluation de la faisabilité des projets (par exemple, certains avaient imaginé faire des concours d'envergure nationale) et de l'efficacité des documents élaborés (l'affiche comporte-t-elle toutes les informations nécessaires ? Le formulaire d'inscription est-il clair ? Etc.).

5.2. Protocole d'évaluation des activités

Pour pouvoir mesurer l'efficacité de ces activités auprès des étudiants chinois, un protocole de collecte des données a été mis en place, qui repose sur quatre types de sources : des enquêtes sous forme de questionnaires, des entretiens, les productions des apprenants effectuées dans le cadre de ces différents projets et les échanges par e-mail, Wechat²¹ et Facebook avec d'autres enseignants dans le cadre des projets. De manière générale, les réponses obtenues ont toujours été anonymisées et les entretiens n'ont pas été transcrits dans leur intégralité, pour permettre aux personnes interrogées de s'exprimer le plus librement possible et afin de ne pas dévoiler d'informations à caractère personnel ou sensible.

21 Il s'agit d'un logiciel de messagerie instantané permettant d'effectuer des appels audio et vidéo, ainsi que d'échanger des fichiers. Il est utilisé par la quasi-totalité de la population chinoise car il permet également de payer et de transférer de l'argent sans frais.

5.2.1. Questionnaires et sondages ponctuels

Les étudiants ont régulièrement été soumis à des questionnaires et des sondages avant, pendant et après les activités. Au départ, j'ai privilégié des formulaires anonymes, afin de permettre aux étudiants de s'exprimer plus librement, sans contraintes : c'est le cas par exemple d'une enquête effectuée à la fin du S1 auprès des L2, en vue d'évaluer leurs attentes vis-à-vis du cours de français intensif qui a eu lieu au S2 et pour vérifier s'ils étaient plutôt réceptifs à l'idée de faire de petits concours. Au besoin, ces données ont été complétées par des sondages effectués à la volée dans le cadre des cours donnés en ligne. En effet, le logiciel utilisé, Tencent Ketang, permet de mettre en place très facilement des questionnaires anonymes à choix multiples. Cela a permis d'obtenir des réponses nombreuses à des questions parfois sensibles comme : « Est-ce que vous avez trouvé que les devoirs donnés dans le cadre de l'activité étaient trop longs à faire ? A) Oui B) Non C) Sans avis. »

Le problème de ces questionnaires anonymes est qu'ils ne permettaient pas d'interroger les étudiants a posteriori pour leur demander des explications. C'est pourquoi, à partir du milieu du S2, j'ai préféré faire des enquêtes nominatives en passant par Eqxiu (<http://www.eqxiu.com/>), qui présente l'avantage de pouvoir être diffusé aussi via les applications intégrées à wechat (cf. annexes 10-13). En revanche, les étudiants m'ont signalé que, dans certains cas, ce logiciel ne fonctionnait pas toujours correctement, ce qui a légèrement fait baisser le taux de participation (faute de pouvoir valider les réponses une fois le formulaire complété). Ces enquêtes comportaient une série d'affirmations, que les élèves devaient évaluer de « pas du tout d'accord » à « tout à fait d'accord ». Ces phrases étaient volontairement mélangées et, pour certaines, redondantes, afin de vérifier la cohérence des réponses. Pour les besoins de l'analyse, elles ont été ordonnées en catégories pour évaluer la satisfaction et la motivation des étudiants en fonction de divers paramètres (utilité, intérêt, complexité, etc.). Afin d'obtenir des données comparables, les questionnaires comportaient certaines phrases communes.

5.2.2. Entretiens et sondages

La forme de ces entretiens a évolué au cours de la recherche pour des raisons pratiques et méthodologiques. Comme mes compétences en mandarin ne sont pas suffisantes pour mener une conversation sur des sujets précis, ils ont eu lieu en français. En raison de la pandémie qui a frappé l'Asie et l'Europe au second semestre, les entretiens ont tous été effectués par le biais du logiciel de

messagerie instantanée Wechat. Le premier entretien s'est déroulé sous forme d'un appel vidéo qui a été enregistré, car l'étudiant interrogé a accepté de s'y soumettre. En revanche, l'apprenante questionnée dans le cadre du second entretien a refusé d'effectuer un appel vidéo et l'entretien s'est fait intégralement à l'écrit par le biais d'un échange de messages instantanés. Il s'agit possiblement d'un blocage d'ordre culturel, puisque dans le cadre des cours en ligne, la majorité des étudiants refusent d'allumer la caméra intégrée à leur ordinateur portable et les professeurs chinois qui donnent les cours font de même. En revanche, le problème ne s'est jamais posé avec les étudiants européens et africains avec lesquels j'ai collaboré dans le cadre de ma formation à distance. De même, les lecteurs anglo-saxons travaillant à GDUFs disent préférer allumer leur caméra lors des cours qu'ils donnent. Si elle présente les avantages de conserver une certaine spontanéité et de permettre aux interlocuteurs de recourir aux expressions faciales et au langage corporel, la technique de l'entretien filmé rend mal à l'aise les étudiants et peut impliquer une transcription, qui se révèle très chronophage. En revanche, dans le cadre des entretiens par messages instantanés, les étudiants ont davantage le temps de réfléchir à la manière dont ils vont formuler ce qu'ils disent, de relire leur phrase à la recherche d'éventuelles erreurs de langue, ce qui constitue un cadre sécurisant. Par ailleurs, nous utilisons cet outil lorsque nous avons besoin de communiquer, si bien que le caractère inhabituel de l'entretien s'en trouve atténué. Enfin, ces conversations ne nécessitent pas de transcription.

Les cinq premiers entretiens se sont déroulés de manière assez formelle, par le biais d'entretiens guidés. Je commençais par demander aux étudiants s'ils acceptaient de répondre à quelques questions, en précisant qu'il s'agissait d'une recherche effectuée dans le cadre de mon Master à distance. Par la suite, j'ai privilégié des discussions spontanées, profitant de nos échanges réguliers pour poser mes questions ou demander son avis à un(e) étudiant(e) sur tel ou tel point. Cela m'a permis d'obtenir rapidement et efficacement des réponses ciblées. Je suis également passé par un système de petites rédactions, en particulier dans le cadre de l'activité consistant à organiser des concours, avec des consignes du type « D'après vous, est-ce que le fait de travailler en groupe a été un problème dans le cadre de cette activité ? Répondez par un court texte de 100 à 300 mots en français, en anglais ou en chinois. » Le français n'était pas une nécessité puisque l'objectif principal annoncé était d'avoir leur avis et que ces textes n'ont pas fait l'objet d'une correction. Les étudiants ont cependant privilégié cette langue pour répondre et ont généralement répondu de bonne grâce, même pour les moins motivés d'entre eux.

5.2.3. Productions des étudiants

En plus des échanges avec les étudiants, il était possible d'exploiter leurs productions effectuées dans le cadre des activités proposées. En effet, la plupart de ces projets impliquaient la réalisation de textes, de dessins, d'affiches, qui peuvent être analysés a posteriori. En revanche, la plupart des devoirs du S1 n'ont pas pu être consultés après le milieu du mois de janvier, car ils sont restés dans les dortoirs des étudiants (par exemple, les cahiers de la lecture suivie) ou bien dans mon appartement à Canton, inaccessible en raison de la pandémie. Restent les corrections distribuées en cours, qui correspondent aux réponses données par certains étudiants (mais il s'agit bien sûr des meilleures copies).

Conclusion partielle

Les activités proposées aux étudiants correspondent à une recherche de compromis entre la tradition éducative chinoise et les pédagogies actives. La démarche de projet pourrait permettre de rendre plus acceptable le bouleversement de la répartition des rôles en cours, en focalisant l'attention des apprenants sur un objectif concret, nécessitant le réinvestissement des connaissances vues en classe d'une part, et la mobilisation des savoir-faire et savoir-être qu'ils développent habituellement dans les activités hors de la classe d'autre part. Cela devrait correspondre aux attentes de ceux qui souhaitent que ce qu'ils apprennent soit utile à leur projet professionnel.

Les projets portent sur un objet valorisé par la tradition scolaire : la littérature. Le format des exercices, qui se présentent souvent sous forme de rédactions (activités 1 à 5) ou de questions de compréhension (activité 1), est familier des étudiants. Les travaux effectués par les L2 au S2 sont articulés avec les cours de français intensif, puisqu'ils portent sur des textes du manuel *Le français* (Ma, 1992), étudiés en cours. L'activité 5, à l'intention des L3, est réalisée à partir des connaissances vues en classe, en lien avec leur manuel de rédaction (Wang et Portier, 2011). Par ailleurs, la correction des erreurs de langue des textes produits devrait donner une légitimité aux exercices effectués, par ailleurs justifiés dans la perspective des examens du TFS4 et du TFS8.

En revanche, les modalités et la finalité de ces cinq activités tranchent avec les habitudes des apprenants chinois. Les exercices les poussent à adopter une posture réflexive : il s'agit pour eux d'élaborer une démarche (activité 5), d'interroger leurs représentations (activité 1), plutôt que de rechercher LA bonne réponse, qui serait celle attendue par l'enseignant. L'évaluation ne porte plus

sur des connaissances linguistiques, mais plutôt sur la mobilisation de leurs compétences. Les activités sont conçues pour développer des capacités peu sollicitées en L1 et L2 : l'expression écrite (activités 1 à 5) et l'énonciation (activité 4). Les lectures proposées dans le cadre de l'activité 1 sont du même type que celles validées par l'institution, mais elles portent sur des textes qui ne sont habituellement pas abordés dans le cadre du cursus de licence. Mises en lien avec d'autres œuvres dans le cadre des fiches de lecture, on peut espérer qu'elles stimuleront la curiosité des apprenants envers la littérature française. Enfin, la dimension ludique et créative des activités, qui font rarement l'objet d'une évaluation notée (sauf pour l'activité 1) devrait motiver les étudiants. La possibilité de choisir (entre plusieurs livres, plusieurs sujets de rédactions, etc.) leur permet de jouer un rôle actif vis-à-vis de leur propre apprentissage et pourrait faciliter une pédagogie différenciée.

Partie 3 : Bilan des activités

Chapitre 6. L'objectif des activités : conjuguer utilitarisme et plaisir

Dans ce chapitre, un bilan des objectifs des étudiants sera effectué en fonction des différents types d'activité. Le but est double : déterminer quelles sont les démarches les plus motivantes pour les étudiants et la manière dont celles-ci doivent être justifiées afin de remporter leur adhésion.

6.1. La lecture et l'écriture (activités 1, 2 et 3)

La lecture et l'écriture sont souvent présentées comme deux domaines séparés dans le cadre des cours de spécialité de français. Cependant, elles sont étroitement associées dans les discours des apprenants et les activités 1 à 3 établissent des allers-retours constants entre les deux. C'est pourquoi elles sont ici rassemblées.

Dans l'ensemble, la lecture suivie et l'écriture d'histoires ont toutes deux été très bien reçues par les L3 et les L2. Ils estiment, en majorité, que ces projets étaient intéressants, utiles et qu'ils ont développé leurs compétences de compréhension et d'expression écrite (cf. annexes 10 et 11). Pour la lecture intégrale, ces résultats s'expliquent en partie par le choix des ouvrages à lire : les livres qu'ils ont lu les ont intéressés (93 %), ils n'étaient pas trop difficiles (74 %) et les L3 étaient curieux de lire la suite chaque semaine (83 %). Lorsqu'on interroge les étudiants sur les raisons qui les ont conduits à aimer ces livres, les réponses oscillent entre deux tendances.

Beaucoup d'entre eux voient le livre comme un recueil de vocabulaire et d'expressions. L'une d'elle explique que le choix d'un ouvrage pour la classe doit être guidé par le souci de « trouver des expressions intéressantes ou utiles qui permettent aux étudiants d'enrichir le vocabulaire » (Madeleine). Elle ajoute que *Catherine Certitude*, centré sur le quotidien d'une petite fille vivant avec son père, est d'un abord facile : « il n'est pas difficile à comprendre, parce que ce sujet est relativement quotidien ». Plusieurs s'accordent sur le fait qu'il est préférable de lire les textes d'auteurs célèbres. Une apprenante justifie ce choix de la sorte : « de cette façon, après mon diplôme, je peux dire aux autres que j'ai lu blablabla en français original quand j'étais en licence. » (Noémie) Un autre indique que c'est le rôle de l'école de faire découvrir aux jeunes les classiques, car ils ne les liront pas d'eux-mêmes :

Même si certaines oeuvres sont très très célèbres, tout le monde ne les a pas lues. Donc, je crois si vous amenez des étudiants à lire ces œuvres en classe, c'est un bon choix aussi. Vous voyez, *Don Quichotte* est célèbre, mais je ne le lis. *Le voleur d'ombres*, c'est très célèbre en Chine. Surtout les gens de mon âge. (Serge)

Ces propos, qui mettent sur le même plan un classique du XVII^e siècle et un roman commercial contemporain, font apparaître en creux un besoin : celui de lire les œuvres connues des autres. L'objectif semble être de se forger une culture générale, qui permettrait de briller en société, plutôt que d'étudier l'histoire littéraire. Les trois livres choisis satisfaisaient effectivement à ce critère.

Cependant, le même étudiant qui souhaite lire des ouvrages fameux n'a pas apprécié la lecture du roman de Modiano, car il estime qu'il s'agit d'une « lecture pour enfants », dont l'histoire ne l'intéresse pas. Cela montre que l'intérêt de l'histoire est en réalité un critère qui, bien que très peu présent dans les discours des étudiants, fait partie de leur horizon d'attentes. À mon avis, ce critère n'est pas énoncé en raison d'une méfiance vis-à-vis du ludique : on est à l'école pour apprendre, pas pour s'amuser (c'est un thème sur lequel je reviendrai à propos des concours). Une apprenante

indique qu'elle s'est identifiée à la petite Catherine et que c'est parce que son histoire faisait écho à son propre vécu qu'elle a aimé lire ce roman : « je partage les idées de Catherine », dit-elle. Elle ajoute : « je m'intéresse à la façon dont il est raconté parce que j'ai l'impression d'y être » (Noémie) ; c'est-à-dire qu'elle a apprécié le style de Modiano, qui écrit à la première personne du singulier et cherche à reproduire un discours proche de celui que pourrait tenir une enfant. Parmi les étudiants interrogés, l'un d'eux se démarque en plaçant l'intérêt du livre avant sa célébrité ou la richesse de son contenu linguistique. Il a apprécié *La Vénus d'Ille* pour sa valeur documentaire : « ce roman me présente un peu sur l'époque antérieure (ce que je ne connais



Illustration 2: Affiche du groupe produite pour l'activité 5

pas) » (Alexandre). Cependant, il serait aussi ouvert à des lectures plus récentes : « une histoire antérieure m'aide à connaître mieux l'époque ancienne et [une] actuelle m'aide à connaître mon époque. Tous m'aident bien. » Dans tous les cas, la lecture doit donc être utile et plaisante à la fois.

Ceux qui ont lu *Catherine Certitude* ont beaucoup aimé les illustrations de Sempé. C'est l'un des éléments qu'ils retiennent lorsqu'on leur demande pourquoi ce livre leur a plu (« le livre est magnifiquement illustré » Noémie). Au cours de cette année, j'ai observé à plusieurs reprises que les étudiants s'intéressaient beaucoup aux visuels, notamment lorsque les L3 ont élaboré des affiches pour les concours, dans le cadre des exercices donnés avec les fiches de lecture. Ainsi, au sujet de l'affiche réalisée pour promouvoir leur compétition (illustration 2) une étudiante a déclaré : « En effet pour moi, comme j'ai déjà des expériences de rédiger le règlement et le formulaire, le *design* de l'affiche représente de vrai défi. Par ailleurs, le travail de l'art m'intéresse toujours » (Amélie). La troisième semaine de lecture suivie, les étudiants du niveau 1 (le plus facile) devaient réaliser le portrait de l'ogre ou de l'ogresse de l'histoire de « Jack et le haricot magique », qui ne sont pas décrits dans le texte, sous forme d'une rédaction accompagnée d'un dessin. Les étudiants ont visiblement pris un certain plaisir à faire les dessins. Voilà ce qu'a rendu une des apprenantes les moins motivées et les moins avancées de la classe :



Illustration 3: Dessin produit lors de l'activité 3

Elle a de longs cheveux roux, des yeux verts, une grande poitrine et une taille forte.
Elle porte une robe verte et un tablier. Sa peau est très blanche. Elle rit très bien.

Elle a inséré dans son cahier une aquarelle réalisée sur un papier cartonné spécialement conçu pour ce type de peinture. On peut donc penser que la réalisation de visuels peut être une piste intéressante à exploiter en complément de la lecture ou de l'écriture, pour motiver les étudiants (pas seulement parce que l'image guide la réflexion, mais également pour sa valeur esthétique).

En ce qui concerne l'écriture, en dehors du plaisir induit par la création d'une histoire ou la découverte des productions des autres (« Monsieur, je veux lire l'histoire F. Je pense que ce sera trop intéressant un garçon lutte contre un chef de gangster ! », Lucien), j'ai remarqué qu'elle était souvent conçue par les étudiants comme un espace de liberté, pour exprimer ses sentiments, ses désirs, ou projeter des rêves d'avenir. C'est le reflet d'une certaine conception de la littérature : « C'est une manière de s'expliquer je crois. De dire comment on sent. De trouver les autres qui partagent le même sentiment. » explique un étudiant (Paul). Ainsi, trois L2 ont raconté comment trois jeunes filles devenaient un trio de stars. Un groupe a rédigé une romance entre deux garçons, qui a eu beaucoup de succès auprès du reste de la classe (c'est un genre à part entière en Asie, principalement destiné aux jeunes filles). Enfin, une L3 a réalisé un très beau texte sur la perte d'un être aimé :

Année après année, vous serez parfois triste d'emblée, à cause des petites choses qui touchent le point sensible tout au fond de votre cœur, soit la vue de sa photo, soit la dégustation de ses plats préférés. [...] En fin de compte, vous ne pouvez jamais vous débarrasser de la perte. Ce que vous ne pouvez que faire, c'est d'apprendre à vous guérir et à vivre avec leur absence. Et le chagrin existe peut-être dans le but de vous rappeler ce que cette personne signifie pour vous. (Florence)

Il s'agit d'un texte inspiré d'une publication en anglais sur twitter. L'étudiante qui l'a composé a effectivement perdu un proche. Elle explique : « J'ai partagé ce point de vue à l'époque car cela m'a vraiment beaucoup aidé. » Le caractère personnel de certains textes, qui ne sont pas toujours écrits pour être publiés, peuvent constituer un problème dans le cadre d'activités qui impliquent le partage des productions avec le reste de la classe. À mon avis, deux solutions sont possibles : soit il faut prévenir à l'avance les étudiants que ces textes sont destinés à être lus par les autres, soit il est nécessaire de demander l'autorisation de leurs auteurs avant de les faire circuler (c'est ce que j'ai fait, pour le texte cité ci-dessus). Dans tous les cas, l'expression personnelle semble être une motivation très puissante pour écrire, sans doute car l'entrée à l'université constitue un profond bouleversement dans la vie des jeunes Chinois, comme le rappelle une collègue citée plus haut (cf. 2.1.3 de la première partie).

Les rédactions effectuées pour l'exercice d'après-lecture durant l'activité 3 étaient également le lieu d'une réflexion interculturelle. Les sujets invitaient souvent les étudiants à mettre en perspective leurs propres conceptions vis-à-vis de celles véhiculées dans le texte, ou à établir des convergences entre la culture chinoise et la culture française de l'époque du texte. Voici par exemple le sujet de la 3^e fiche de lecture, pour le niveau 3 (le plus difficile), suivi de la réponse d'une étudiante :

Est-ce qu'il y a, en Chine, une querelle équivalente à celle des Classiques et des Modernes (partisans des traditions / partisans du changement et de la modernité) ? Vous, quel est votre avis sur la question : êtes-vous plutôt un Classique, un Moderne ou ni l'un, ni l'autre ? Si vous donnez plusieurs arguments, n'oubliez pas d'employer des connecteurs logiques (d'abord, ensuite, enfin / premièrement, deuxièmement...) (entre 50 et 100 mots)

Au 19^e siècle, il y avait une querelle entre la littérature classique et celle moderne. À l'époque, les conservateurs méprisaient les oeuvres modernes, ressemblant à la langue orale, tandis que les jeunes, absorbés par les nouvelles idées, surtout occidentales, pensaient qu'on avait besoin d'une révolution littéraire. Je suis plutôt une Moderne. Voici mes raisons. D'abord, la complexité des oeuvres classiques fait obstacle au fait que les Chinois moyens les apprennent. Puis, en utilisant une langue plus simple, la communication entre divers cultures sera plus efficace. Enfin, la littérature, comme la langue, est toujours dynamique. On doit bien étudier la littérature traditionnelle, mais en même temps l'adapter avec leur temps. (Murielle)

L'apprenante a établi un parallèle entre la querelle des Anciens et des Modernes, à laquelle l'un des personnages de *La Venus d'Ille*, lui-même antiquaire et partisan des Anciens, fait allusion, et un débat qui s'est tenu en Asie à la même époque (en particulier en Chine et au Japon). Cette discussion touchait, notamment, les lettres et l'étudiante oriente son propos vers la question de la langue et de la littérature (on voit d'ailleurs que les deux notions sont ici étroitement associées).

6.2. Les concours (activité 4)

À la fin du premier semestre, 54 % des L2 estimaient qu'organiser un concours était une bonne idée. Après que le premier concours eut été organisé dans le cadre de l'activité 4, j'ai demandé aux L2 si la prochaine activité devait prendre la forme d'un concours : 57 % a répondu positivement (cf. annexe 12). Pourtant, tous ont indiqué qu'ils envisageaient de participer au prochain projet (sans que les modalités de celui-ci aient été définies). Cela signifie qu'une fraction non négligeable des étudiants ne sont pas intéressés par les compétitions. Une enquête a permis de

comprendre qu'il y avait une certaine méfiance à l'égard des activités ludiques en classe : « ce qui compte, ce sont les études, pas les compétitions. On peut les utiliser pour s'améliorer, mais si je m'occupe seulement des compétitions, je crois que c'est pas bon pour mes études. » (le questionnaire était anonyme) Participer à des concours prendrait trop de temps et ne permettrait pas de préparer les examens : « *It's time-consuming and I want to spend my time and energy on something more rewarding or something I like. And the TFS4 will need more time to prepare so I don't know if we have enough time...* » (*idem*).

Au contraire, d'autres estiment que les compétitions de rédaction sont formatrices car elles permettent de s'exercer à écrire en français (« la participation au concours peut améliorer l'écriture » Séverine). Ceux-là considèrent ce genre d'activité comme « une chance » ou « une opportunité » de progresser. L'une des étudiantes explique qu'elle souhaite devenir journaliste, et que concourir permet de la préparer à écrire des articles. Au début du deuxième semestre, j'ai proposé durant trois semaines des exercices d'écriture volontaires aux L3, qui ont massivement participé. Un sondage ponctuel a révélé que le désir de s'entraîner en vue des examens était leur principale motivation.

Ceux qui ont une vision utilitaire des concours sont aussi motivés par l'envie de montrer leur valeur (« si on gagne le prix, on peut prouver son résultat. Les Chinois attachent de l'importance aux résultats traditionnellement. » Séverine) et par celle d'accumuler des « points ». En effet, les étudiants peuvent gagner des « points » en effectuant des activités volontaires, grâce à l'excellence de leurs résultats scolaires, de leur comportement exemplaire en classe ou s'ils gagnent des concours. Ceux qui ont assez de « points » peuvent postuler à une bourse d'études. D'après une étudiante, seuls quelques rares étudiants satisfont à tous ces prérequis et peuvent espérer avoir assez de « points » pour obtenir un financement, c'est-à-dire que ceux qui participent aux concours pour cette raison sont en fait peu nombreux. Les activités organisées dans le cadre de la classe n'ont pas suffisamment d'importance pour faire gagner des « points » aux apprenants, mais elles peuvent leur permettre de se distinguer parmi leurs camarades. Ainsi, cinq étudiants (sur un total de 20) ont proposé que les vainqueurs des concours reçoivent « des louanges » (cf. annexe 12).

Au contraire, plusieurs espèrent des compétitions amicales, pour le plaisir : « Si les résultats ne sont pas relatifs à la note scolaire et que cela m'intéresse, je veux bien participer aux compétitions. » L'idée que le sujet doit être intéressant est récurrent dans les propos des étudiants : « Si les compétitions sont intéressantes et il y a des prix à la fin, je voudrais les essayer. Sinon, non. » Le fait que les vainqueurs soient récompensés est une idée qui revient souvent : 87 % des L2

estiment que cela devrait être le cas. C'est un aspect qui a posé problème dans le cadre de l'enseignement à distance : il n'était pas possible d'offrir des objets (petits gâteaux, livres...) aux gagnants. À la place, j'ai opté pour de petites sommes d'argent pour le premier concours de l'activité 4 et, pour le second, j'ai envoyé à tous les participants une carte postale de France. Ces cartes ont été reçues avec beaucoup d'enthousiasme par les étudiants. On pourrait donc envisager, dans le cadre de l'organisation de concours, de prévoir des lots de consolation pour tous les concurrents.

Enfin, une étudiante a livré un témoignage particulièrement intéressant :

Si on a les compétitions entre les étudiants de classe A et B, et c'est pour joie²², je crois qu'on peut aimer le français [pour] la deuxième fois. Actuellement, c'est un peu fatigant d'étudier le français. Tout le monde parle du travail, du futur, mais ne croient pas que le français est une langue charmante. Un peu triste. (le questionnaire était anonyme)

D'après elle, les études de français sont difficiles et les apprenants sont soumis à une forte pression (l'angoissante question de l'avenir professionnel) : des compétitions pour le plaisir pourraient redonner aux participants le goût d'étudier le français, de redécouvrir la beauté de la langue. Les enquêtes conduites auprès des étudiants ayant concouru lors des activités organisées durant l'activité 4 suggèrent que ce but a été parfois atteint, mais seulement pour une minorité d'étudiants (puisque que seuls 58 à 27 % des L2 ont participé).

Les productions reçues lors du deuxième concours montrent que les apprenants ont essayé de jouer sur la dimension dramatique de l'histoire, celle d'un médecin hésitant à euthanasier une petite fille. Voici un extrait de l'une des rédactions, en lice pour le prix du texte le plus angoissant :

Il semble que la petite fille soit en train de passer un moment très douloureux. Son petit visage est mince et jaunaître, son cri est faible et elle est trempée de sueur. Il se tourne, ouvre sa trousse de médecin. Le liquide s'écoulant lentement dans la seringue brille au soleil. Il dit silencieusement : « petit ange, je vais vous aider à revenir au paradis. Seigneur, pardonnez-moi, pardonnez-moi. ». Quand le liquide est injecté dans le corps de la petite fille, son teint se transforme lentement de la souffrance au calme, un sourire familier apparaît sur son visage enfin, aussi doux que celui dans le rêve. (Géraldine)

Cette étudiante a joué sur les ressorts du pathétique en décrivant la scène et les personnages. Un groupe de deux étudiantes a envoyé une lecture du texte accompagné d'un fond musical variant en fonction des effets d'annonce du récit. Dans l'ensemble, les participants ont indiqué avoir eu du

22 « c'est pour le plaisir »

plaisir à composer les rédactions et être satisfaits face au résultat obtenu. Je pense que j'aurais pu davantage exploiter ces productions auprès de la classe, dans le but de créer une dynamique d'émulation.

6.3. L'organisation de concours (activité 5)

Indépendamment du fait que l'activité 5 se soit soldée par un échec partiel, car je n'avais pas suffisamment tenu compte des contraintes des étudiants en termes de calendrier et parce qu'il y avait trop de concours pour trop peu de concurrents, les retours sont très positifs (cf. annexe 13) : 82 % des L3 estiment que ce projet était utile et 79 % trouvent qu'il était intéressant. Une majorité d'entre eux pensent qu'il a développé leurs capacités pour organiser des choses (57 %), écrire en français (71 %) et élaborer des lettres et des affiches (82 %). L'adhésion à l'activité s'explique probablement par le fait qu'elle était étroitement liée au cours (les plus forts pourcentages de satisfaction concernent les compétences faisant l'objet des leçons) et par la conviction que « l'expérience est le meilleur professeur » (Liliane) (96 % des étudiants).

Plusieurs des étudiants en parcours Zongdai, qui ont préféré abandonner ce projet en raison de la charge de travail particulièrement élevée dans le cadre de leur cursus, ont expliqué qu'ils s'intéressaient à cette activité et qu'ils auraient aimé y participer si cela leur avait été possible. « Pour être honnête, je veux participer à cette activité » (Lucie) a déclaré l'une d'entre eux. Un autre étudiant, dont le concours n'a pas été publié suite à une décision majoritaire de son groupe, a dit :

[...] c'est une bonne activité, car outre l'aptitude à l'écriture, la capacité globale des étudiants sera améliorée. [...] j'étais prêt à le faire parce que je suis inquiet de mon incompetence sur des travaux d'organisation. *I always have this cleverness in trivial matters*, donc j'ai rejoint le groupe qui comptait 2 directeurs du syndicat étudiant de l'université avec l'aide desquels je pourrais peut-être me faciliter la tâche. (Joël)

Ce témoignage montre que les étudiants sont bien conscients du fait que le projet a également pour but de développer des savoir-faire organisationnels : il ne s'agit pas simplement d'un travail d'écriture. Ceux qui ne participent pas à des associations étudiantes et qui, par conséquent, n'ont pas l'occasion de contribuer à la mise en place d'évènements, sont motivés à l'idée d'entraîner ces compétences dans le cadre des activités en classe.

Pour concevoir les différents textes à réaliser pour les besoins des projets de concours (l’affiche, le règlement, les lettres, etc.), les étudiants ont eu tendance à se répartir les tâches au sein du groupe. Les productions étaient très inégales, car la plupart d’entre eux (93 %) n’avaient pas compris que les concours seraient réellement proposés aux L1 et L2. C’est sans doute pourquoi 27 % estiment qu’au final leur projet n’est pas assez attirant pour les étudiants (puisqu’il a été conçu à l’intention de l’enseignant). Cependant 68 % sont satisfaits du résultat obtenu. En effet, les affiches, par exemple, sont souvent d’une grande qualité et on peut penser que les étudiants ont pris plaisir à les réaliser. Par exemple, un groupe a conçu une affiche pour un concours de réflexion au sujet de la pandémie : l’affiche représente une femme plongée dans ses réflexions, un chat et des fleurs sur un fond rose (illustration 4). En correction, j’ai dit que je ne voyais pas très bien le lien entre le visuel et le thème du concours. L’étudiante qui s’était occupée de faire cette affiche a expliqué :



Illustration 4: Affiche réalisée lors de l'activité 5

Mais en effet, je l’ai conçu avec des fleurs etc. pour représenter le printemps et l’espérance, et puis, la fille signifie à « réflexion » qui répond à notre titre en se comportant « réfléchir ». Oh! Si tu connais que le printemps c’est une période où l’épidémie était le pire en Chine, tu pourrais le comprendre ! À propos, il y a une phrase très connue et très romantique de cette période : 春暖花开去见你 rencontrons-nous au printemps, lorsque les fleurs fleurissent. (Fabienne)

Cette réaction montre l’implication de l’apprenante dans l’activité (elle défend son point de vue) et qu’elle s’est livrée à une véritable réflexion pour élaborer ce visuel.

Si cette activité avait été mieux planifiée et que la communication avait les étudiants et le reste de l’équipe enseignante avait été mieux gérée, les résultats auraient

très probablement été encore plus positifs.

Chapitre 7. La communication entre les participants durant les activités

Dans le cadre des expérimentations effectuées, j'ai constaté que la communication entre les différentes personnes impliquées dans la réalisation des activités pouvait exercer une influence considérable sur la motivation des étudiants. Du point de vue de l'enseignant, il est donc capital de comprendre, d'une part, quelles interactions susciter et comment, mais aussi, d'autre part, de réfléchir à la manière dont il doit communiquer avec les apprenants et les autres enseignants afin de leur donner envie de s'impliquer dans ces activités.

7.1. La communication entre les étudiants

Conformément aux principes de la pédagogie de projet, qui repose habituellement sur un travail en collaboration, les activités proposées aux étudiants impliquaient des moments de coopération, à l'exception de la lecture suivie, qui constituait un travail solitaire. Pour cette dernière, le choix d'un livre pour toute la classe aurait permis de mettre en place des échanges en cours. J'ai demandé aux étudiants s'ils auraient préféré que ça soit le cas. Les trois quarts d'entre eux ont déclaré n'avoir pas d'avis sur la question (cf. annexe 10). En revanche, 61 % des participants ont dit qu'ils avaient discuté des fiches de lecture en dehors de la classe. Par exemple, dans le cadre d'un entretien, un apprenant a expliqué que les questions impliquant la formulation d'hypothèses faisaient l'objet de débats entre lui et ses camarades (Serge). C'est-à-dire que la lecture n'était pas simplement un devoir effectué en solitaire, mais un sujet de conversation. À l'occasion d'un concours, un autre apprenant a travaillé seul sur un texte. Interrogé sur la manière dont il avait travaillé, il a indiqué avoir discuté de la structure de son texte avec une amie en spécialité d'anglais (il a préféré ne pas en parler avec ses camarades en spécialité de français pour éviter d'être plagié) :

Et j'ai aussi discuté avec une camarade ; ce n'est pas une camarade de notre classe, c'est une camarade au lycée et elle fait ses études en littérature anglaise, et nous avons échangé nos idées, et puis voilà la structure [de mon histoire] est bonne. (Daniel)

Dans ce cas, c'est l'échange qui permet de construire le sens : il a donc lieu au cours du processus d'écriture.

Un autre apprenant (Paul) raconte qu'après avoir dit à des amies qu'il avait écrit un poème en français pour un concours, celles-ci lui ont demandé de le lire. Comme elles ne sont pas francophones, il a dû leur traduire :

Enseignant : Est-ce que tu as discuté de ton texte ou de tes idées avec d'autres personnes, pour t'aider ou pour le plaisir d'en discuter ?

Apprenant : Après que j'ai rendu le texte, je l'ai envoyé à mes amies.

A : Mais elles n'étudient pas le français.

A : Donc je l'ai traduit.

E : D'accord. Pourquoi tu leur as envoyé ?

A : Parce que je leur ai dit que j'ai passé du temps à écrire un poème.

E : Tu voulais avoir leur avis ?

A : Elles s'y sont intéressées.

En effet, les étudiants ont souvent manifesté le désir de prendre connaissance des productions d'autrui. Ainsi, 60 % des L2 ont aimé lire les histoires écrites par les autres groupes durant l'activité 3 (cf. annexe 11) et 82 % des L3 souhaiteraient pouvoir consulter les projets de concours élaborés par leurs camarades au cours de l'activité 5 (cf. annexe 13). Une étudiante a déclaré : « ça serait mieux qu'on tienne une petite exposition pour montrer tous les projets, toutes les affiches. C'est une occasion parfaite d'étudier et de tirer une leçon des autres. » C'est aussi le cas de certains dont le projet de concours n'a pas abouti (Laurent : « je suis impatient de voir à quel point le travail en groupe des autres étudiants m'impressionnerait »). En ligne, cette publication aurait pu se faire par le biais de la création d'un groupe wechat dédié (dans le cas d'une diffusion limitée à la classe) ou par le biais d'un site internet (par exemple la plate-forme de blog chinoise Weibo). Il aurait donc peut-être été possible d'exploiter cette curiosité pour réintégrer les étudiants qui ont décroché de l'activité.

En revanche, ils sont partagés lorsqu'on les interroge sur la possibilité d'améliorer les productions de leurs camarades. Par exemple, lors de l'activité 3, j'ai sélectionné deux histoires parmi celles les plus appréciées des participants (d'après un vote). En cours, ils ont réfléchi collectivement aux manières de « rendre ces histoires plus vivantes » (c'est-à-dire, de produire des effets sur le lecteur), à partir de l'étude d'un texte du manuel *Le français* (Ma, 1992) racontant les adieux émouvants d'un couple franco-chinois. Suite à cela, j'ai proposé à tous les groupes d'améliorer ces histoires suivant les conseils donnés. Interrogés après cet exercice, 43 % ont dit

préférés ne travailler que sur leur propre texte et 30 % ont répondu l'inverse ; 27 % ne se sont pas prononcés. Pour maximiser la motivation des participants, on pourrait donc envisager de donner le choix aux étudiants de continuer à travailler sur leur histoire ou sur celle d'un autre groupe, ou encore de donner à la classe la possibilité de faire des commentaires sur les histoires des autres (c'était le cas pour l'activité 3, mais beaucoup d'histoires sont restées sans commentaires, d'où le choix de faire travailler les étudiants sur les textes les plus populaires). En effet, on peut penser qu'un texte pré-existant peut constituer un support rassurant pour ceux qui ont du mal à entrer dans le processus d'écriture.

7.2. La communication entre l'enseignant et les étudiants

À chaque fois que j'ai organisé une activité avec des étudiants chinois, le même problème s'est posé : une partie des étudiants ne comprend pas les consignes, ou les comprend seulement partiellement, ce qui provoque un décalage parfois considérable entre leurs productions et ce qui est attendu. Plusieurs raisons peuvent l'expliquer.

7.2.1. Incompréhension des consignes

Il peut s'agir d'un problème d'interprétation des instructions données, aggravé par le fait que, dans les manuels et dans le cadre des examens, elles sont très souvent en mandarin, avec parfois la traduction française. Il en va de même pour toutes les explications (sur la langue, le contexte, etc.), si bien que les textes en français sont rarement utilisés pour leur valeur performative, en vue d'effectuer des actes de langage. Besse (2011 : 251) regrette ainsi que la grammaire française soit complètement enseignée en chinois (« La principale critique que l'on peut faire à la méthode "grammaire-traduction" est qu'elle demande aux apprenants de réfléchir en L1 sur des règles d'une L2 dont ils n'ont encore aucune expérience sensible [...] »). L'emploi du chinois est justifié par la difficulté de la langue et le risque d'incompréhension. Ainsi, une enseignante à qui j'ai demandé de m'envoyer le fichier de présentation de l'un de ses cours m'a écrit : « C'est un petit travail d'analyse textuelle et de traduction, mais pour la troisième année, si on le fait en français, ce sera difficile pour eux, donc le ppt [= le fichier de présentation] est principalement en chinois » (Agathe). Par conséquent, les étudiants ont beaucoup plus de mal à comprendre les consignes lorsqu'elles

s'éloignent de ce qu'ils ont l'habitude de faire en classe, ce qui suggère qu'ils interprètent les données transmises par l'enseignant à l'aide de ce qu'ils connaissent déjà et rejettent les éléments inhabituels comme des aberrations.

En particulier, les apprenants peinent à comprendre que l'activité puisse ne pas être une simulation. Dans le cadre de l'activité 5, consistant à organiser des concours, les étudiants n'avaient pas du tout saisi que ces concours auraient réellement lieu. Je l'avais pourtant dit oralement, en présentant l'activité. J'avais aussi suggéré que les étudiants pourraient « écrire à des sponsors pour récolter de l'argent pour payer les prix ». Interrogés au sujet de ces deux consignes, 96 % des étudiants ont déclaré ne pas avoir compris qu'il ne s'agissait pas d'une simulation et 29 % d'entre eux avaient peur de devoir payer eux-mêmes des prix (cf. le questionnaire en annexe 13). La plupart des groupes ont réalisé que les concours auraient lieu quand je leur ai transmis les adresses e-mails des professeurs qu'ils avaient choisi de contacter pour leur demander de faire partie du jury, ou bien lorsque je leur ai demandé de mettre de véritables informations de contact dans l'affiche :

Apprenant : Parce que notre e-mail dans l'annonce n'est pas une adresse réelle.
(Liliane)

Enseignant : Effectivement, il faut mettre un vrai e-mail de contact, sinon ça ne va pas marcher :D

A : Vous pouvez la remplacer par la vôtre.

E : Ben... non :D C'est vous qui allez recevoir les réponses et les pré-sélectionner. C'est vous qui organisez ce concours.

A : ????? :D

E : Vous pensiez qu'on n'organisait pas vraiment des concours, c'est ça ? :D

A : Oui :D

De manière générale, les productions des étudiants montrent une attention au réalisme : les affiches mentionnent une adresse e-mail de contact, un code QR à scanner pour avoir des informations supplémentaires, une adresse de site internet où trouver des informations complémentaires... Mais tous ces éléments étaient complètement fictifs. Il semblerait donc que la phrase « Nous allons organiser des concours qui auront réellement lieu » a été interprété par les étudiants de la façon suivante : « Nous allons organiser des concours comme s'ils avaient réellement lieu ». Or, cette différence est capitale en termes de motivation, puisque 79 % des étudiants ont déclaré qu'ils seraient heureux si le concours qu'ils organisaient avait réellement lieu

(personne n'a indiqué le contraire, les autres répondants ont dit qu'ils n'avaient pas d'idée sur la question ; cf. annexe 13). On peut donc estimer que l'implication des apprenants dans cette activité aurait été décuplée s'ils avaient compris dès le départ les véritables modalités du projet.

7.2.2. Adoption de stratégies conduisant à ignorer les consignes

La réalisation des activités est en fait une négociation entre les consignes données par l'enseignant et la manière dont elles sont reçues par les étudiants. Par exemple, les productions des élèves sont toujours adressées en partie au professeur en vue de l'évaluation. C'est ainsi que, dans le cadre des exposés donnés lors du cours de L3 « Aperçu de la France », j'ai constaté que les performances n'étaient pas véritablement destinées à la classe, mais à moi seul : le lexique ou les expressions trouvées durant la préparation étaient trop complexes pour être comprises des autres apprenants ; les étudiants essayaient de trouver des sujets pour me plaire plutôt que pour intéresser leurs camarades. De même, plusieurs étudiants ayant participé à la lecture suivie d'une œuvre intégrale (activité 1) ne respectaient pas la consigne du premier exercice : « à faire avant de lire ». Cet exercice consistait principalement à effectuer des hypothèses sur le passage étudié cette semaine-là à partir d'un examen des illustrations. Certains lisaient d'abord le texte pour être sûrs de trouver la bonne réponse et, par conséquent, formuler les bonnes hypothèses. Il était possible de le détecter car les phrases formulées étaient alors calquées sur le texte ou comportaient des détails trop précis pour avoir été devinés. Dans de tels cas, j'indiquais sur le cahier que cet exercice n'avait pas été compris, en expliquant pourquoi, associé à l'appréciation « à revoir », pour bien signifier que c'était la démarche et non le résultat qui faisaient l'objet d'une évaluation. Après deux semaines, le problème ne s'est plus posé.

Au contraire, certains étudiants choisissent parfois de saboter délibérément leur travail, en particulier lorsqu'ils pensent que seules les meilleures productions seront sélectionnées. Un étudiant en L3 ayant effectué l'activité 5 a participé à l'organisation d'un concours qui a été annulé suite à une décision du groupe (je leur ai donné le choix de ne pas proposer leur concours en échange de courtes rédactions exposant leur opinion au sujet de cet exercice) :

D'après eux, [mes camarades de groupe] ont décidé de ne pas envoyer le concours parce qu'ils ne voulaient pas payer les prix pour les gagnants, alors que je pense que les vraies raisons sont plus profondément ancrées. Et j'ai appris de mes colocataires que le cas des

autres groupes était plus ou moins le même (vous l'avez peut-être déjà senti) : avant d'apprendre que tous les concours seraient mis en œuvre, on a une sorte de psychologie de la chance que le projet de son groupe ne soit pas choisi. (Joël)

Les apprenants préfèrent ne pas perdre de temps à participer à une compétition s'ils estiment qu'ils ont peu de chances d'en être vainqueurs. En effet, l'écart de niveaux induit par l'absence de sélection en fin d'année (puisque les étudiants valident presque toujours leur année) se creuse durant la licence, si bien qu'il devient irréaliste pour les moins avancés de concourir face aux meilleurs éléments. Par ailleurs, les étudiants suivant le parcours Zongdai, beaucoup plus chargé que leurs camarades, ont rapidement émis le souhait de ne pas participer à l'activité. Il s'agit dans ce cas d'une stratégie visant à éviter un surcroît de travail en français, puisque la plupart d'entre eux n'ont pas l'intention de choisir un métier lié à cette discipline. L'une des apprenantes concernées a déclaré :

Whether our group do the job or not, it's both OK. But considering that we are too busy in doing the assignments given by our professors from the two schools, we hoped that this homework could be left out. I, for example, now have 16 lessons and another course equivalent to three lessons per week. Even though every professor think he or she gives quite a simple task which takes only half an hour or one hour, when all accumulate, boom! Actually we CAN deliver the homework, and on time, but I'm sure that you will not be satisfied... (Frédérique)

Surchargés de devoirs, ces étudiants n'auront pas suffisamment de temps à consacrer à cette activité et, par conséquent, pensent que leur production ne sera pas satisfaisante pour l'enseignant.

7.2.3. La consultation des étudiants

Pour les besoins de cette recherche et en vue de compléter ma formation, j'ai régulièrement consulté les étudiants, pour évaluer leurs besoins, leurs attentes et leurs connaissances (en début de semestre), ou bien pour estimer leur satisfaction et connaître leurs ressentis (en cours ou en fin de semestre). Ces enquêtes étaient toujours explicitement justifiées par le désir d'améliorer les cours donnés. J'ai observé que cette pratique était extrêmement bien reçue des étudiants chinois, car elle permet d'établir un contrat didactique entre le professeur et les apprenants : leurs attentes seront prises en compte ; en échange ils devront s'impliquer dans les activités. C'est que qu'exprime cette étudiante en L2 :

Vous avez beaucoup travaillé sur les activités de rédaction ! On sait que vous les avez organisées par besoin de recherches mais aussi que vous vous efforcez d'améliorer nos textes avec soin, de créer des activités passionnantes, et vous êtes toujours là pour nous aider ! Si vous en avez besoin, nous serons là aussi pour vous soutenir ! Merci beaucoup et bon courage ! :D (Suzanne)

Plutôt que de miner l'aura de l'enseignant – qui n'est plus infaillible, ces procédés permettent de renforcer l'adhésion des étudiants aux cours. Par ailleurs, ces derniers aiment être impliqués dans l'enquête et ont toujours accepté de répondre à mes questions, même lorsqu'il s'agissait de sujets sensible (par exemple : « Qu'est-ce qui t'a déplu dans cette activité ? »).

7.2.4. Éviter ou accepter l'exclusion de l'enseignant lors des discussions autour des projets

Les activités ont essentiellement été organisées par le biais du logiciel de conversation wechat. Ce procédé permet de suivre plusieurs discussions en parallèle et d'en garder une trace écrite, ce qui dispense les participants de prendre des notes. On peut donc dire qu'il est tout à fait approprié dans le cadre de la pédagogie de projet : les différents groupes peuvent se réunir sans contraintes spatiales ou temporelles. Cependant, les étudiants préfèrent presque systématiquement exclure l'enseignant de ces discussions, par le biais de la création d'un groupe wechat parallèle, sur lequel auront lieu les échanges entre eux ; le groupe créé par le professeur, où ce dernier est présent, n'est utilisé que pour interagir avec lui. Interrogés à ce sujet, les apprenants ont déclaré qu'ils ne voulaient pas parler chinois devant leur professeur pour ne pas être impolis ; personnellement, je pense que cela permet des échanges plus fluides (car ils n'ont pas lieu en français) et d'avoir une plus grande liberté de parole, notamment vis-à-vis des stratégies mentionnées précédemment. Ainsi, le groupe des étudiants suivant le parcours Zongdai a refusé de me montrer les discussions qu'ils avaient eues dans le cadre de l'activité 5 (organisation d'un concours). Durant l'activité 2, les étudiants de l'YCTU avaient d'abord créé un groupe incluant leur enseignante chinoise dans la discussion, ce qui m'a donné le sentiment d'être complètement exclu de cette activité.

Enseignant : c'est pour ça aussi que ç'aurait été plus simple si vous aviez utilisé le groupe que j'ai créé pour discuter :D

E : Au lieu d'expliquer tout ça en chinois sur l'autre groupe que vous avez créé, vous pourriez en parler sur le groupe avec [votre enseignante] et moi cette fois >:D

Apprenant : *we already talked to [our teacher].*
(Loïc)

Finalement, après un temps de négociation, les étudiants ont accepté de discuter sur le groupe que j'avais créé, incluant leur professeure. Cela présentait plusieurs avantages : d'abord, les apprenants utilisaient le français pour communiquer ; ensuite, cela permettait de repérer immédiatement les incompréhensions liées aux consignes et de mieux les accompagner dans les réflexions au sujet de l'histoire à écrire. Voici un exemple :

Apprenant 1 : Et donc, les lecteurs peuvent faire des choix qui peuvent choisir la fin, n'est-ce (Loïc) pas ?

Enseignant 1 : Il y aura trois fins différentes, écrites par trois groupes différents.
(lecteur français)

A1 : Heureusement, je n'écris pas la fin :D

A1 : J'aime écrire une tragédie.

A1 : Quoique je n'aime pas de tragédie.

E1 : Ah ah ah ah

E1 : Si c'est moi qui l'écrit, tout le monde finit très heureux à chaque fois

Apprenant 2 : 哈哈哈哈哈 [=Ah ah ah]
(Amandine)

A2 : Moi aussi

A1 : Mais ça c'est triste, c'est vrai.

A1 : Mais, c'est pas possible, la tragédie fait réfléchir des lecteurs²³.

E1 : Moi, la tragédie me déprime. Quand ça se termine bien, je ferme le livre en étant bien content.

A1 : Il y a trois fins, il faut au moins une bonne tragédie alors, je pense.

Enseignant 2 : La plupart des oeuvres réputées chinoises finissent avec une tragédie. On dit que (enseignante la plupart des romans qui se terminent bien se sont pas fini en fait. (groupe G1) chinoise)

Lors de cet échange, des indications concernant le déroulement de l'activité sont données aux étudiants, qui provoquent une discussion sur la structure de l'histoire. L'enseignante chinoise adopte la posture d'une médiatrice entre le lecteur français et l'étudiant n°1 : culturellement, la tragédie est considérée en Chine comme un genre supérieur. On peut donc dire qu'il existe deux possibilités : soit laisser les étudiants échanger entre eux, ce qui leur permet de s'exprimer plus librement et plus facilement ; soit leur demander d'inclure les enseignants, afin de pouvoir effectuer un suivi plus fin.

23 « Mais n'est-il pas possible que la tragédie fasse réfléchir les lecteurs ? »

À l'issue de cette année, j'aurais tendance à penser qu'il peut être intéressant de combiner les deux solutions, afin de ne pas empêcher les interactions avec l'enseignant, tout en laissant aux apprenants une certaine marge de manœuvre.

7.3. La communication avec les collègues du département

Avant de proposer une activité aux étudiants, j'ai toujours demandé et reçu la permission du directeur du département de GDUFS sans difficulté aucune. En revanche, l'activité 5 (organisation de concours) impliquait de trouver des enseignants pour faire partie des jurys des concours organisés par les étudiants. En effet, ces derniers préfèrent que les productions soient jugés par des professeurs plutôt que par d'autres étudiants (cf. annexe 12, question 5). Le fait d'impliquer ces professionnels a été positivement reçu par les apprenants :

J'ai vu dans le dossier que tu as mobilisé presque toutes les ressources humaines – les étudiants et les professeurs aussi bien à [GDUFS] qu'à d'autres universités – pour nous assurer un contexte réel dans lequel nous pratiquons les théories de l'écriture que l'on apprend dans tes cours. Bravo ! Bravo ! Bravo! (Laurent)

Cela confère aux petits concours organisés une certaine aura, un certain « sérieux », qui est motivant pour les étudiants, puisqu'ils ont le sentiment de participer à la mise en place d'un véritable événement.

J'avais prévenu les collègues auxquels les étudiants avaient décidé d'écrire (dans certains cas, c'est moi qui leur ai proposé un de mes contacts pour éviter que le directeur du département ne soit submergé de demandes). L'annonce du concours a été très bien reçue par plusieurs sur le groupe Wechat des enseignants. Les réponses qu'ils ont adressées aux L3 étaient très positives, ce qui a provoqué l'enthousiasme de ces derniers. Voici un exemple d'une réponse donnée par un collègue d'une autre université (Marc) :

Bonjour,
C'est avec un immense plaisir que j'accepte votre invitation à être membre du jury.
Je travaillerai en étroite collaboration avec mon collègue M. Bonicoli, que je salue pour son excellente initiative. Je tiens aussi à vous remercier de vos efforts pour mener à bien le concours dans des circonstances aussi particulières.
Cordialement,

Lors de nos discussions, j'ai constaté que ce collègue était très sceptique à l'égard des pédagogies actives. En revanche, étant lui-même de formation littéraire, il regrette que la littérature ait une place de moins en moins importante dans le cursus de spécialité de français. On peut en conclure que cette dernière permet effectivement de rendre acceptable une démarche de projet auprès d'enseignants convaincus que la méthode traduction-grammaire est plus adaptée aux apprenants chinois. À GDUFS, le directeur et le reste de l'équipe enseignante ont toujours reçu très favorablement mes initiatives. En revanche, une collègue a dû refuser son aide aux étudiants en raison de l'organisation des examens de fin d'année. Finalement, le groupe qui lui avait écrit a été découragé de ne pas recevoir rapidement de réponse et a préféré annuler la tenue du concours. Cet incident montre que je n'ai pas su communiquer de manière suffisamment efficace avec mes collègues, ce qui a eu une incidence sur la motivation des étudiants.

7.4. La circulation de l'information au sein du département

De manière générale, l'organisation de projets de ce type implique également d'être bien renseigné sur les activités des étudiants pour être efficace. Par exemple, il aurait été envisageable de proposer une version « allégée » de ce concours aux étudiants du parcours Zongdai. De même, des concours sont organisés tout au long de l'année (par les universités, les associations étudiantes, des organes diplomatiques) : connaître le calendrier et la nature de ces événements aurait permis d'éviter de proposer des activités redondantes, d'identifier les besoins (les manques) et de planifier les étapes du travail de manière à ce que les dates limites pour rendre les productions ne soient pas trop rapprochées. Par exemple, certains L2 souhaiteraient davantage de petits concours organisés pour le plaisir, comme l'explique cette étudiante : « Mais je n'aime pas aussi les compétitions organisées par notre université. On s'occupe seulement les classements, les crédits » (le questionnaire était anonyme). Enfin, on pourrait mettre en place des projets en collaboration avec les associations étudiantes. Le problème est que l'information concernant les activités ne circule pas toujours très bien, même parmi les apprenants. Comme elles sont organisées annuellement, il ne serait pas impossible de tenir un calendrier prévisionnel. On pourrait aussi envisager de mettre en place un journal destiné aux étudiants s'intéressant au français et géré par eux, voire une webradio, qui relayeraient ces informations.

Chapitre 8. Les inquiétudes des étudiants

Contrairement à ce qui a été le cas à l'issue de ma tentative de classe inversée au S1, les apprenants n'ont émis aucune objection concernant la modification de leur rôle et de celui de l'enseignant au cours des cinq activités ; c'est-à-dire que la démarche de projet, portant sur un objet à la fois intéressant et utile – la littérature – a été bien acceptée par eux. En revanche, les entretiens et les sondages réalisés ont permis de faire ressortir un certain nombre d'inquiétudes, qui seront présentées ici afin de donner des pistes sur la manière de rendre ces projets plus motivants pour les étudiants.

8.1. Inquiétudes liées aux modalités de l'activité

8.1.1. La peur du conflit avec les autres étudiants

Interrogée au sujet du travail en groupe, une étudiante a répondu :

Apprenant : Pendant le travail en groupe, je suis un peu gênée.

Enseignant : Mais pourquoi ?

A : Emm... il risque de se disputer en se discutant et surtout quand on avait des conflits (Suzanne) avant.

Pourtant, les retours sur les travaux en commun sont globalement très positifs. D'après les sondages effectués, la coopération entre étudiants s'est souvent bien passée : respectivement 80 % et 86 % des étudiants en L2 et L3 interrogés ont déclaré que le travail en groupe leur permettait de concevoir un projet ou une histoire de meilleure qualité (cf. annexes 11 et 13). Dans une enquête menée auprès des L2, à la fin du S1, dans la perspective de mettre en place des concours au S2, une étudiante a expliqué qu'elle souhaitait que les étudiants de niveaux différents puissent être amenés à travailler ensemble, afin que les étudiants les plus avancés puissent aider les autres et que ces derniers aient une chance de remporter le concours. La plupart des apprenants (80 % des L2 et 75 % des L3) estiment que la réalisation des projets en équipe leur a permis de se rapprocher de leurs camarades, étant donné le contexte actuel de confinement. Ainsi, une étudiante raconte :

En écrivant et lisant les parties d'autres partenaires, j'ai appris pas mal de nouvelles expressions. Mon français écrit s'améliore. D'ailleurs, grâce à ce concours, nous quatre se discutent plus et se comprennent mieux. (Sonia)

Cette vision positive de la coopération pourrait aussi être liée à l'idéologie politique, qui suggère que c'est l'une des caractéristiques de la société chinoise.

En revanche, lorsqu'on interroge les étudiants en amont d'une activité, les réponses sont très différentes. À la fin du S1, les L2 semblaient partagés sur la question : 40 % voudraient faire l'activité seuls, 45 % préfèrent collaborer et 15 % sont ouverts aux deux possibilités. C'est-à-dire que, quelle que soit la solution adoptée, une large partie de la classe ne serait pas satisfaite. Cela s'explique par le facteur humain : la collaboration peut être un atout, ou bien un écueil. Elle implique une prise de risque, comme le suggère l'un des étudiants interrogés (Joël : « Une partie de moi était un peu réticente à le faire parce que ce genre de travail de groupe est hors de ma zone de confort »). Ainsi, dans le cadre des entretiens, les L3 ayant préféré ne pas terminer l'activité 5 considèrent souvent qu'il y avait une mauvaise dynamique dans leur groupe :

Au début de l'organisation de ce concours, nous avons essayé à trouver un nom pour notre groupe. Les autres membres ont proposé le nom « 一帶四 »²⁴. Cette blague a plus ou moins révélé que les autres membres comptaient sur moi et ils ne voulaient rien faire. Et à la fin, plusieurs membres avaient hâte de mettre fin à cette discussion et ne donnaient plus leurs propres avis. [...] Au cours de la discussion, les membres de mon groupe manquaient de motivation [et] certains membres ne respectent pas la date de la remise de contribution, ce qui est un casse-tête. (Laurent)

Un autre explique qu'il aurait bien aimé continuer l'activité, mais que les membres de son groupe n'étaient pas motivés et ont pris la décision d'arrêter sans lui en faire part. Dans tous les cas, il est difficile pour l'enseignant de jouer le rôle d'arbitre au sein des nombreux groupes. La coopération semble donc souvent enrichissante, mais elle peut aussi, au contraire, saper la motivation des étudiants lorsque des conflits divisent les participants.

8.1.2. Une solution : mettre les étudiants en position de faire des choix

Pour éviter ce problème, on peut offrir aux étudiants le choix de faire l'activité en coopération ou en solitaire. Pour tester ce paramètre, le premier concours de l'activité 4, adressé aux L2, était à faire en groupe, tandis que le second pouvait être fait en groupe ou seul. Huit équipes de trois ont

24 On pourrait traduire par « l'un porte les quatre autres ».

participé au premier (24 individus, soit 39 % des étudiants). Trois paramètres semblent avoir guidé le choix des étudiants : le sexe, les relations d'amitié et le niveau. Ainsi, les garçons, moins nombreux, sont principalement rassemblés dans deux groupes de niveaux assez hétérogènes. Cette ségrégation filles/garçons s'explique en partie par le fait que les dortoirs ne sont pas mixtes ; par ailleurs, certains considèrent que les centres d'intérêt d'un individu sont largement dictés par son sexe (Serge : « Je crois pour les filles, elles préfèrent les petits romans comme *Le collier*, et [...] les garçons préfèrent les histoires²⁵, surtout la guerre »). La seule équipe mixte est composée des trois étudiants les plus avancés de la classe 1801, qui font partie d'une même association étudiante. On constate par ailleurs que 75 % des apprenants qui ont envoyé une production avaient déjà participé à un ou plusieurs concours cette année (avec succès ou non). Pour le deuxième concours, j'ai reçu dix textes ; seuls quatre étudiantes s'étaient associées deux à deux. Plus de la moitié des douze étudiants avait déjà envoyé une production lors de la première compétition ; quatre des cinq restants ont déjà concouru dans le cadre d'une autre activité volontaire cette année. Les productions effectuées pour les deux concours étaient globalement d'un très bon niveau. On peut donc en déduire que, lorsqu'on leur donne le choix, les étudiants préfèrent travailler seuls. En revanche, si on les oblige à faire équipe, les éléments les plus motivés ont tendance à rassembler autour d'eux leurs amis, ou bien à s'associer ; c'est-à-dire que cette deuxième solution va conduire davantage d'étudiants à participer et permettra à des individus moins avancés de rejoindre la compétition.

Cependant, cette activité a aussi révélé que, si les activités sont volontaires, seule une fraction de la promotion va participer. En général, ce sont toujours les mêmes étudiants qui envoient des productions, dans des proportions qui varient considérablement d'une classe à l'autre (58 % de la classe A et 27 % de la classe B). Dans le cadre de l'activité de lecture suivie pour les L3, les exercices de la septième semaine étaient en partie facultatifs (il s'agit des activités de pré-lecture et d'après-lecture) pour alléger leur charge de travail en raison d'un contrôle impliquant des révisions extensives. Un peu plus de 50 % des étudiants ont effectué tous les exercices malgré tout. Durant les trois premières semaines du cours de rédaction, les mêmes L3 se sont vu offrir la possibilité de choisir d'effectuer un ou plusieurs exercices de rédaction au choix. Chaque semaine, je donnais trois sujets d'écriture (en lien avec le cours) et les apprenants pouvaient faire ceux qu'ils voulaient, sachant qu'ils étaient obligés d'en rendre au moins un durant l'année. Ces exercices étaient à effectuer seul. Sur trois semaines, entre 32 et 74 % des apprenants ont rendu au moins un texte. Seul 7 étudiants n'ont rien rendu durant cette période. Cette différence s'explique de plusieurs façons :

25 L'étudiant veut très certainement parler des romans historiques.

d'abord, les sujets étaient variés et certains étaient très rapides à faire (les exercices du manuel, en particulier). Ensuite, une partie des apprenants, bien qu'intéressés par les compétitions, a déclaré avoir peur de concourir.

8.1.3 Le stress de la compétition

Lors de l'enquête non nominative effectuée à la fin du S1, les L3 ont manifesté leur inquiétude au sujet de l'organisation de concours durant le S2. En réponse à une question concernant les conseils qu'ils auraient à m'adresser en vue de réaliser cette activité, cinq ont indiqué avoir peur de ne pas être à la hauteur. L'une d'entre eux a écrit :

C'est une bonne idée. Mais quand on fait la compétition, il est normal d'être inquiet. Parce que tous les étudiants sont excellents, je n'aime pas participer les compétitions, parce que je dois consacrer beaucoup de temps et énergie à la préparation. La compétition doit se dérouler dans une atmosphère détendue.

Cinq autres ont peur que les sujets soient trop difficiles (« j'inquiète la compétition est très difficile et je ne peux pas faire un bon travail dans cette compétition »), deux apprenants précisent qu'ils préféreraient une compétition amicale, sans trop de pression (« je crois que la compétition peut blesser notre dignité. Pour mon compte, je me sens stressée ») et deux autres demandent qu'on ne fasse pas connaître leurs résultats (« ne publiez pas les résultats personnels à nos camarades de classe »). D'après un sondage, 77 % des L2 interrogés ont répondu qu'ils préféreraient que leur classement ne soit pas divulgué en cas d'échec (annexe 12). À l'inverse, lorsque j'ai contacté les L3 ayant rendu les meilleures rédactions (lors des exercices facultatifs donnés en début de S2), ceux-ci ont demandé à ce que leurs noms ne soient pas mentionnés, pour éviter de s'attirer la jalousie des autres :

Apprenant : Mais, est-ce que je peux vous demander de ne pas mentionner mon nom...
(Andrée)

Enseignant : Aucun problème :)

E : Je peux demander pourquoi, par curiosité ?

A : Merci beaucoup !!

A : ... Parce que je suis encore un peu timide, je crains également que certains camarades de classe pensent que mon article n'est pas meilleur que le sien. (Agnès)

L'anxiété liée à l'atmosphère très concurrentielle dans les classes est un sujet qui revient aussi souvent dans les entretiens. L'an passé, à l'YCTU, j'avais été frappé par le fait qu'une bonne partie des étudiants se désintéressaient complètement de leur note finale : seul compte leur classement par rapport à leurs camarades. Cette atmosphère et l'insécurité des apprenants vis-à-vis de leur propre niveau expliquent sans doute en partie pourquoi la majorité estime qu'un concours devrait être jugé par des professeurs plutôt que par leurs pairs (94 % des L2 interrogés, cf. annexe 12). En revanche, à la question « que pourrait-on offrir aux vainqueurs ? », cinq apprenants ont répondu que des louanges suffisaient (soit 25 % des enquêtés ayant donné une réponse) ; 74 % seraient satisfaits d'avoir une attestation de réussite. On peut sans doute interpréter ces données comme un désir de reconnaissance.

8.2. Une faible tolérance à l'erreur

Le format des examens, sous forme de questionnaires à choix multiples ou de dictées, conduit les étudiants à espérer un « sans faute » (puisque chaque erreur est déduite de la note). Ils expriment leurs objectifs en termes de nombre d'erreurs. Par exemple, lors d'un questionnaire distribué au début du S1, je leur ai demandé quel était leur but pour le cours de rédaction de ce semestre. Une étudiante a écrit : « Je ne veux pas faire plus de cinq fautes de grammaire. [...] Si la composition comporte plus de cinq fautes de grammaire, je vais la réécrire » (Noémie). Leur tolérance aux erreurs est donc faible et peut inhiber l'écriture. Pour libérer cette dernière, les étudiants étaient autorisés à utiliser le chinois ou l'anglais dans le cadre de l'activité 3 (rédaction de petites histoires), en particulier lors des étapes précédant la rédaction de l'histoire, visant à réfléchir à l'intrigue et aux personnages. Lors de l'étape consistant à écrire une version simplifiée du récit, plusieurs étudiants de niveau avancé ont déclaré avoir d'abord écrit leur texte en mandarin afin de pouvoir produire un texte plus littéraire :

Normalement j'écris directement en français. Mais cette fois, j'ai écrit cette histoire en chinois d'abord, c'est que je voulais essayer de rendre l'histoire plus littéraire, ce qui est la première tentative (*first try*) pour moi. Après avoir écrit la version chinoise, je suis plus sûre de la structure de l'histoire. Du coup la prochaine fois je pourrai probablement l'écrire directement en français. Et d'ailleurs ça fait longtemps que je n'ai rien écrit en chinois. Donc je voulais voir si je peux écrire quelque chose ou pas. En tout cas ça m'intéresse. (Johanna)

On comprend qu'il s'agit d'une manière de se rassurer et de mener une réflexion sur le style du texte. Habituellement, le recours au chinois est considéré par les enseignants comme une mauvaise pratique car la traduction augmente considérablement le risque d'interférences entre les différentes langues. Une étudiante de niveau moyen ayant participé à un concours de rédaction a été interrogée sur la façon dont elle avait écrit son texte. Lors de cet entretien, elle a expliqué avoir d'abord écrit en chinois, puis traduit, pour éviter de perdre le fil de ses pensées (Laura : « je ne peux pas écrire toute une rédaction, parce que je vais être interrompue par la réflexion longtemps²⁶. Mon inspiration : disparue... »). Pourtant, elle recourt à cette pratique à contre-cœur, car son enseignante d'anglais au lycée l'a mise en garde sur le fait qu'il ne fallait pas penser en chinois lorsqu'on écrivait dans une autre langue (« elle a dit que quand l'on utilise une langue, on doit penser en cette langue, mais pas d'abord chinois »). On peut donc dire qu'il y a une sorte d'auto-censure de la part de cette apprenante. Je pense n'avoir pas pleinement exploité le fait de permettre aux étudiants de réfléchir en chinois au cours des activités de rédaction en raison de mes propres inhibitions à ce sujet au moment de mettre en place les activités. Un travail préliminaire sur les brouillons d'écrivains plurilingues aurait pu explicitement légitimer un recours décomplexé à l'ensemble du répertoire linguistique des apprenants (Baptiste, Woerly et Lumbroso 2015).

De même, les apprenants chinois auxquels j'ai enseigné étaient caractérisés par une faible tolérance à l'ambiguïté lors de la lecture de textes. D'après les résultats d'un sondage effectué au terme de l'activité 1 (lecture suivie), les apprenants semblent avoir appliqué les stratégies définies par Cornaire (1999) visant à effectuer des hypothèses, faire des inférences et éviter la difficulté. En effet, 89 % des étudiants ont déclaré essayer de deviner la signification des mots inconnus en lisant et 72 % ont indiqué que ça ne les dérangeait pas de ne pas tout comprendre. Pourtant, un peu plus de la moitié d'entre eux (57 %) ont dit lire en utilisant souvent le dictionnaire (26 % ne l'utilisait pas ou très peu). On peut donc en conclure que les apprenants essaient de deviner les mots, puis en vérifient le sens pour s'assurer qu'ils ne se sont pas trompés.

8.3. La littérature : inhibitrice ou libératrice ?

L'écriture d'un texte littéraire est perçue comme une entreprise complexe, comme en témoigne le recours à la traduction du chinois vers le français de certains étudiants durant l'activité 3. Cependant, les textes narratifs sont considérés comme le genre le plus facile. En effet,

26 « je vais être interrompue par de longues réflexions [sur la langue] ».

les premières rédactions évaluées durant la licence de spécialité de français, à l'occasion du TFS4, sont des écrits de ce type. Il n'est donc pas surprenant que la majorité apprenants de L2 préfèrent écrire « des histoires imaginaires » (62 %, cf. annexe 12). Hésitant entre l'élaboration d'un texte argumentatif ou narratif, dans le cadre d'un concours, un étudiant a expliqué :

[...] je peux peut-être travailler à quelque chose auquel je suis familier. Voilà, c'est ça, c'est la littérature. Parce que j'ai lu peut-être quatre livres en français pendant les vacances, et puis je pense que je peux créer... *create* quelque histoire intéressante [...]. Et puis, je pense que, peut-être c'est l'histoire rose, de l'eau en rose, c'est plus facile à lire et c'est plus facile à écrire et voilà, c'est ça. (Daniel)

C'est-à-dire que, loin d'inhiber l'écriture, la littérature romanesque, très codée du point de vue des situations, des personnages et des ressorts de l'action, la facilite. L'apprenant peut mobiliser ses lectures passées pour s'en inspirer et créer sa propre histoire. Un autre explique avoir eu le désir de composer des poèmes après avoir lu les *Fleurs du mal* de Baudelaire :

Enseignant : Et pourquoi est-ce que tu as envie de participer à ce concours ?

Apprenant : Parce que j'ai lu des poèmes en français ces jours et je les aime beaucoup.
(Paul)

A : Ce sont des poèmes de Beaudelaire.

A : Je les trouve très beaux et ils sont mes styles je crois.

Durant de l'activité 3, les effets littéraires d'un texte du manuel *Le français* (Ma, 1992) ont été analysés, en particulier le procédé des personnifications. Le cours s'est terminé sur un exercice de réécriture de phrases (par exemple : « Mon dictionnaire contient beaucoup d'informations utiles. » devient « Mon dictionnaire est très savant »). L'exercice a enthousiasmé les étudiants. Les effets littéraires peuvent donc être présentés de manière ludique, comme une façon de manipuler la langue, qui déclenchent le désir d'écrire.

Conclusion

La démotivation des étudiants en spécialité de français est donc une réalité, dont les causes, nombreuses et complexes, sont liées en partie au système universitaire local et à l'évolution de la société chinoise ainsi que du profil des apprenants. Un écart s'est creusé entre les enseignants de profil littéraire et les étudiants, qui ne sont plus motivés par l'amour des lettres françaises, mais plutôt par le désir de faire carrière dans un secteur en pleine expansion. Cette recherche a montré qu'une pédagogie de projet en lien avec la littérature pouvait, au moins dans certains cas, être mise en œuvre afin d'établir des passerelles entre professeurs et étudiants. En effet, la perspective actionnelle appliquée à des projets non simulés permet à ces derniers de mobiliser immédiatement les savoirs vus en cours, d'en constater l'utilité à court terme et de développer des savoir-faire (par exemple, l'organisation d'évènements) et des savoir-être (notamment dans le cadre d'activités en coopération), qui sont nécessaires à l'aboutissement de leur projet professionnel. Cette démarche peut aussi être employée en vue de renforcer la coopération au sein des équipes enseignantes des départements de français, notamment entre les professeurs chinois et les lecteurs étrangers. La littérature, si elle n'est pas cantonnée à l'étude linguistique et à la théorie littéraire, peut constituer un support à la fois ludique et reconnu utile par la tradition scolaire. L'introduction d'activités de création littéraire dès les premières années du cursus de spécialité pourrait entretenir le désir d'apprendre des étudiants et entraîner leurs capacités de compréhension et de rédaction en vue des examens du TFS4. En L3 et en L4, il serait possible de mettre en place des activités de gestion de projet, en lien avec le mémoire de quatrième année, le stage de fin d'études ou en vue de la prochaine insertion professionnelle des apprenants.

En revanche, je pense que l'organisation de concours n'est sans doute pas le meilleur format pour de telles activités. Tout d'abord, de nombreuses compétitions sont déjà proposées aux étudiants tout au long de l'année, si bien que le risque de doublon est très élevé. Ensuite, ce type d'activité est loin de convenir à l'ensemble des étudiants (au plus, la moitié). Dans le cadre de leurs études, les jeunes Chinois sont habitués à concourir les uns contre les autres en permanence : à l'échelle de la classe, mais aussi à l'échelle de l'université ou du pays tout entier. Une partie d'entre eux, généralement les plus avancés, s'accommodent de ce système et se portent souvent volontaires pour participer aux compétitions ; en revanche, les autres peuvent être facilement dégoûtés des activités pour lesquelles ils ne sentent pas à la hauteur. Le risque est donc de creuser l'écart entre ces deux groupes.

Au terme de cette année, il ressort que je n'ai pas toujours su bien gérer la communication concernant mes projets, auprès des étudiants comme des professeurs. Il me semble que cela tient en partie à l'écart culturel entre nous. Par exemple, j'ai maladroitement mis une collègue en position d'opposer un refus aux élèves et je n'ai pas su faire bien comprendre à ces derniers les modalités de l'activité 5, consistant à organiser des concours. Mon manque d'expérience et le fait que l'information ne parvienne pas toujours jusqu'aux oreilles des lecteurs étrangers m'ont aussi parfois mis en difficulté lorsqu'il s'agissait de planifier des projets sur plusieurs séances.

Par ailleurs, les expérimentations effectuées comportent toutes un défaut : elles sont souvent très chronophages pour les étudiants, comme pour l'enseignant ; il faudrait chercher comment les rendre plus faciles à mettre en œuvre en dépit des effectifs très élevés. Je n'ai pas trouvé de solution idéale : les exercices volontaires sont souvent ignorés par les élèves qui auraient le plus besoin de s'exercer, les travaux en groupe peuvent parfois provoquer des conflits et donc saper la motivation des participants... Personnellement, j'aimerais pouvoir garder suffisamment de temps pour pouvoir proposer, en plus des cours, des activités récréatives en français, comme des jeux, qui renforcent d'une part la cohésion du groupe classe et d'autre part les liens entre l'enseignant et les apprenants. Les activités ludiques permettent aussi de développer les compétences langagières, en particulier l'oral, nécessairement sacrifié lors des cours quasi-magistraux, et sont une source de motivation pour les étudiants et les professeurs. Un compromis pourrait être de travailler en collaboration avec les associations existant au sein de l'université, déjà très actives, afin de réduire la charge de travail des participants. Cependant, il est possible que les structures associatives préfèrent conserver une autonomie totale vis-à-vis du corps enseignant et que les étudiants qui n'en font pas partie risqueraient de se trouver, sinon exclus, au moins défavorisés (par exemple, lors de la répartition des tâches).

Ce mémoire ouvre un certain nombre de pistes pour réduire la démotivation des apprenants, mais celles-ci nécessiteraient d'être améliorées lors de nouvelles expérimentations en vue de proposer des solutions viables et transposables dans les universités chinoises. Pour citer Pu Zhihong (2011), un long et passionnant chemin reste à parcourir.

Bibliographie et sitographie

Remarque : en raison des difficultés d'accéder aux ouvrages de la bibliographie en Chine et en France, durant la période de confinement, la plupart des monographies ont été consultées au format kindle (ouvrages numériques), qui ne comporte pas de pagination. Lorsqu'une citation était nécessaire, l'emplacement indiqué par le logiciel a été indiqué, mais cet emplacement peut varier en fonction de l'affichage.

Ouvrages scientifiques

- Abdallah-Pretceille, M. (2010). La littérature comme espace d'apprentissage de l'altérité et du divers. *Synergies Brésil*, 2 (spécial), p. 145-155. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : https://www.gerflint.fr/Base/Bresil_special2/abdallah_pretceille.pdf
- Abou-Samra, M., Abouzaid, M., Bruley, C., Laurens, V. et Trévisiol, P. (2018). Former à une approche inductive de l'enseignement de la grammaire. *Les Cahiers de l'Acedle*, 15 (1). Consulté le 8 juin 2020 sur le site OpenEdition : <https://journals.openedition.org/rdlc/2673>
- Astarita, C. et Damiani, I. (2016). Géopolitique de la nouvelle route de la soie. *Géoeconomie*, 79, p. 57-94. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du CAIRN : <https://www.cairn.info/revue-geoeconomie-2016-2-page-57.htm>
- Baptiste, A., Woerly, D. et Lumbroso, O. (2015). Le rôle de la littérature dans les apprentissages langagiers : de l'écriture créative à la conscience de la langue. Dans Godard, A. (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE* (p. 169-219). Paris, France : Éditions Didier. (consulté au format kindle)
- Beaudé, J. (1995). *Les Courants de la pédagogie contemporaine*. Lyon, France : Erasme, Chronique sociale.
- Bordallo-Labal, I. et Ginestet, J-P. (1995). *Pour une pédagogie du projet*. Paris, France : Hachette Education.
- Boutinet, J.-P. (1996). *Psychologie des conduites à projet*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Caré, J.-M. et Debyser, F. (1978). *Jeux, langage, créativité : les jeux dans la classe de français*. Paris, France : Hachette/Larousse.
- Caré, J.-M. et Debyser, F. (1995). *Simulations globales*. Paris, France : BELC.
- Chen, W. et Li, Q. (2012). La littérature à l'école en Chine. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 61, p. 47-58. Consulté le 8 juin 2020 sur le site OpenEdition : <https://journals.openedition.org/ries/2667>
- Chen, X. et Rocher, R. (2019). La littérature française contemporaine a-t-elle sa place dans le manuel *Le Français* ? *Synergies Chine*, 14, p. 145-158. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : http://gerflint.fr/Base/Chine14/chen_rocher.pdf
- Cheng, F. (2002). *Le dialogue : une passion pour la langue française*. Paris, France :

Desclée de Brouwer. (consulté au format kindle)

- Cheng, M. (2020). *Les habitudes de consommation des marques françaises de produits de beauté par les Chinois* (mémoire de quatrième année non publié). Université des études étrangères du Guangdong, Canton, Chine.
- Cicurel, F. (1991). La lecture littéraire. Propositions pour une approche interactive. *Les Cahiers de l'ADISFLE*, 3, p. 12-18.
- Conseil de l'Europe (2000). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France : Didier.
- Coquidé, M., Fortin, C. et Rumelhard, G. (2009). L'investigation : fondements et démarches, intérêts et limites. *ASTER*, 49, p. 51-78.
- Cornaire, C. (1999). *Le point sur la lecture*. Paris, France : CLE International.
- Cotton, N.-I. (2012). Comment contextualiser les manuels FLE pour un public éloigné de la France et du français : le cas de Taïwan. *Ela. Études de linguistique appliquée*, 168, p. 445-458. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du CAIRN : <https://www.cairn.info/revue-ela-2012-4-page-445.htm>
- Cubizol, C., Macaire, C. et Renard M.-F. (2019). Le commerce franco-chinois : leçons du passé et perspectives d'avenir. *Monde chinois*, 59, p. 26-43. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du CAIRN : <https://www.cairn.info/revue-monde-chinois-2019-3-page-26.htm>
- Cuet, C. (2010). Élaboration d'un manuel de FLE pour l'enseignement en Chine : le poids de la norme linguistique. Dans Bertrand, O. (dir.). *Quel français enseigner ? La question de la norme dans l'enseignement/apprentissage*. Paris, France : Éditions de l'École Polytechnique, p. 345-357.
- Dautry, C.-L. (2005). Identification de quelques résistances dans l'enseignement / apprentissage du FLE en milieu monolingue chinois. L'exemple de l'AF Shanghai. *Synergies Chine*, 7, p. 91-95. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : <https://gerflint.fr/Base/Chine1/claire.pdf>
- De Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête*, 1, p. 2-25.
- Dong, Y. (2012). Analyse du TFS4 et sa place dans le curriculum chinois. *Synergies Chine*, 7, p. 91-95. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : <https://gerflint.fr/Base/Chine7/dong.pdf>
- Dreyer, S. (2009). Apprentissage du français et motivation existentielle. Le cas des universités à Taiwan. *Revue de linguistique et de didactique des langues*, 40, p. 31-47. Consulté le 8 juin 2020 sur le site OpenEdition : <https://journals.openedition.org/lidil/2911>
- Dufays, J.-L., Gemenne, L. et Ledur, D. (2015). *Pour une lecture littéraire. Histoire, théories, pistes pour la classe*. Paris, France : De Boeck Supérieur. (consulté au format kindle)
- Eid, C., Oddou, M. et Liria, P. (2019). *La classe inversée - Techniques et pratiques de classe*. Paris, France : CLE International.

- Godard, A. (2015). La littérature dans la didactique du français et des langues : histoire et théories. Dans Godard, A. (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE* (p. 13-55). Paris, France : Éditions Didier. (consulté au format kindle)
- Hou, L. (2014). Inequality of Higher Education in China: An Empirical Test Based on the Perspective of Relative Deprivation. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 8 (Mars), p. 66-75. Consulté le 8 juin 2020 sur le site de l'Institute of Education Sciences ERIC : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1037779.pdf>
- Hu, Y. (2020). *En quoi les projets des étudiants en français évoluent au cours de leur licence ? - Etude de terrain auprès des étudiants en français à l'Université des études étrangères du Guangdong* (mémoire de quatrième année non publié). Université des études étrangères du Guangdong, Canton, Chine.
- Huang, M. (2020). *Conflits interculturels dans les coentreprises sino-françaises - l'exemple de Guangzhou Peugeot* (mémoire de quatrième année non publié). Université des études étrangères du Guangdong, Canton, Chine.
- Jouve, V. (1993). *La lecture*. Paris, France : Hachette.
- Jullien, F. (2004). *La chaîne et la trame*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Lehmann, D. (1980). Français fonctionnel, enseignement fonctionnel du français. Dans Galisson, R. (éd.). *Lignes de force du renouveau actuel en D.L.E.* Paris, France : CLE International.
- Li, Q. (2019). La littérature au début de l'enseignement/apprentissage du français : tabou ou atout ? *Synergies Chine*, 14, 129-143. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : http://gerflint.fr/Base/Chine14/li_qin.pdf
- Li, Y. (2018). Élaboration d'un manuel de FLE et contextualisation du CECRL. *Carnet des jeunes chercheurs du Crem*. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du Crem : <https://ajccrem.hypotheses.org/446>
- Littlewood, W. (2000). Do Asian students really want to listen and obey? *English Language Teaching Journal*, 54 (1), p. 31-36.
- Ma, L. (2005). Nécessité d'introduire « l'enseignement réflexif » dans l'enseignement du français comme seconde langue étrangère au sein des universités chinoises. *Synergies Chine*, 1, p. 128-133. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : <https://gerflint.fr/Base/Chine1/ma.pdf>
- Nizet, I., Galiano, O. et Meyer, F. (2016). Vers un cadrage théorique pour comprendre la classe inversée. Dans Dumont, A. et Berthiaume, D. *La pédagogie inversée. Enseigner autrement dans le supérieur par la classe inversée*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Peng, Y. (2019). *Appropriations langagières par les interactions dans un atelier de théâtre dans un contexte universitaire chinois* (mémoire de Master 2 non publié). Université Paris 3-Sorbonne Nouvelle, Paris, France.
- Pernet-Liu, A. (2016). Le rapport à l'écrit/ure d'étudiants chinois de Français langue

étrangère en Chine. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 19 (2), p. 96-117. Consulté le 8 juin 2020 sur www.erudit.org : <https://www.erudit.org/fr/revues/ncre/2016-v19-n2-ncre03355/1042851ar/>

- Perrichon, É. (2008). *Agir d'usage et agir d'apprentissage en didactique des langues-cultures étrangères : enjeux conceptuels, évolution historique et construction d'une nouvelle perspective actionnelle* (Thèse de doctorat non publiée en Sciences du langage à l'Université de Saint-Étienne). Consulté le 8 juin 2020 sur le site de l'Association des professeurs de langues vivantes modernes : <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2029>
- Picard, M. (1986). *La lecture comme jeu*. Paris, France : Editions de Minuit.
- Pu, Z. (2011). La perspective actionnelle par tâches et la culture d'apprentissage chinoise. *Synergies Chine*, p. 37-45. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : <https://gerflint.fr/Base/Chine6/pu.pdf>
- Pu, Z., Lu, J. et Xu, X. (2005). Survol historique des manuels de français en Chine. *Synergies Chine*, 1, p. 72-79. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : <https://gerflint.fr/Base/Chine1/pu.pdf>
- Pu, Z. et Xu, R. (2016). Apprendre avec plaisir et le plaisir de l'apprentissage. *Synergies Chine*, 11, p. 201-209. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : https://gerflint.fr/Base/Chine11/pu_zhihong_xu_rixuan.pdf
- Pu, Z. et Zeng, X. (2009). Un enseignement adapté au profil des étudiants chinois ? - Enquête menée auprès des étudiants de français langue seconde à l'Université Sun Yat-sen. *Synergies Chine*, 4, p. 145-152. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : https://gerflint.fr/Base/Chine4/xiaoyang_zhihong.pdf
- Qi, X. et Qi, R. (2013). Foreign Language Education. Dans Hayhoe, R. et Ross, H. *Education in China. Educational History, Models, and Initiatives* (p. 249-257). Berkshire, USA.
- Tian, Y. (2014). Pour une autonomie en apprentissage du français langue étrangère à travers l'approche actionnelle. *Synergies Chine*, 9, p. 53-65. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : https://gerflint.fr/Base/Chine9/TIAN_Yuan.pdf
- Tian, Y. (2016). Représentations de la discipline du FLE chez les étudiants en licence dans une université pluridisciplinaire : le cas de l'Université RENMIN de Chine. *Le langage et l'homme. Revue de didactique du français*, 2, p. 226-243. Consulté le 8 juin 2020 sur la page Academia de l'auteure : <https://www.academia.edu/>
- Wang, C. (2016). Why Are My Chinese Students So Quiet? A Classroom Ethnographic Study of Chinese Students' Peer Review Activities in an American Multilingual Writing Class. *INTESOL Journal*, 2016, 16 (1), non paginé. Consulté le 8 juin 2020 sur le site de la revue : <https://journals.iupui.edu/index.php/intesol/issue/view/1240>
- Wang, M.L. (2005). *L'enseignement universitaire en Chine: permanences et (r)évolution* (thèse non publiée). Université Lumière Lyon 2, Lyon, France. Consulté le 8 juin 2020 sur le site de l'université : http://theses.univ-lyon2.fr/documents/lyon2/2005/wang_ml
- Woerly, D. (2015). Discours et pratiques d'enseignement du FLE : état des lieux et

perspectives. Dans Godard, A. (dir.). *La littérature dans l'enseignement du FLE* (p. 130-168). Paris, France : Éditions Didier. (consulté au format kindle)

- Xie, Y. (2009). Pourquoi ces Chinois ont-ils choisi d'apprendre le français ? *Synergies Chine*, 4, 133-144. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : <https://gerflint.fr/Base/Chine4/yong.pdf>
- Yu, H. (2005). Qu'est-ce qui fait courir les étudiants chinois vers la France ? *Synergies Chine*, 1, p. 192-199. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : <https://gerflint.fr/Base/Chine1/yu.pdf>
- Zeng, X. et Pu, Z. (2009). Un enseignement adapté au profil des étudiants chinois ? - Enquête menée auprès des étudiants de français langue seconde à l'Université Sun Yat-sen. *Synergies Chine*, 4, p. 145-152. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : https://gerflint.fr/Base/Chine4/xiaoyang_zhihong.pdf
- Zhao, Z. (2019). Pour une didactique des langues contextualisée vue à travers une progression non-linéaire en FLE chez les étudiants spécialisés en français en milieu universitaire chinois – Une étude de cas à l'Université Normale de Nanjing (résumé de thèse). *Synergies Chine*, 14, p. 243-246. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du GERFLINT : http://gerflint.fr/Base/Chine14/zhao_zonghong.pdf
- Zheng, L. (2019). *Communication interculturelle entre les Chinois et les Français*. Paris, France : Le Manuscrit.

Sources

Manuels de langue

- Capelle, G. et Gidon, N. (1999), édition adaptée par Hu, Y. et Wu, Y. (2005). *Reflets 走遍法国*. Pékin, Chine : Foreign Language Teaching and Research Press Co., Ltd.
- Cao, D. et Wang, W. (2018). 全国高等学校法语专业四级考试指南 [*Guide pour l'examen du TFS4*]. Shanghai, Chine : Shanghai Foreign Language Education Press.
- Ma, X. (éd.) (1992). *Le français* 法语. Pékin, Chine : Presses scolaires et de recherche de l'Université des langues étrangères de Pékin.
- Wang, X. et Portier, J. (2011). *Cours de rédaction* 法语写作教程. Pékin, Chine : Foreign Language Teaching and Research Press Co., Ltd.
- Xu, Y. (2010). *Progresser en dictée* 循序渐进法语听写. Pékin, Chine : Foreign Language Teaching and Research Press Co., Ltd.
- Xu, Z. et Chen, S. (2018). *Introduction à la littérature française* 法国文学导读 . Shanghai, Chine : Shanghai Foreign Language Education Press.

Sitographie chinoise

- **Gaokao classement 2019** : 新东方网高考频道 [Chaîne d'information sur le Gaokao du site de l'Orient Nouveau] (2019). 2020 中国大学排名 1200 强发布, 北京大学连续 13 年夺魁 [Publication du classement des 1200 meilleures universités de Chine. *L'Université de Pékin remporte la première place pour la 13e année consécutive*]. Consulté le 8 juin 2020 sur le site XinDongFang : <http://gaokao.xdf.cn/202001/11019352.html>
- **Gaokao présentation 2019** : 中华人民共和国教育部 [Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine] (2019). 教育部关于做好 2020 年普通高校招生工作的通知 [Donc Avis du Ministère de l'éducation concernant la procédure d'admission des nouveaux étudiants dans les universités publiques pour l'année 2020]. Consulté le 8 juin 2020 sur le site du Ministère de l'éducation de la République populaire de Chine : http://www.moe.gov.cn/srcsite/A15/moe_776/s3258/202001/t20200109_414808.html
- **Liste des professeurs de la faculté des langues occidentales à GDUFS** : 西方语言文化学院 [Faculté des langues et cultures occidentales]. 师资力量 [Présentation des professeurs titulaires]. Consulté le 8 juin 2020 sur le site de GDUFS : <https://xiyu.gdufs.edu.cn/xygk/szll1.htm>
- **Programme ZongDai à GDUFS** : 广东外流外贸大学 [Université des études étrangères du Guangdong] (2018). 广东外流外贸大学高级翻译学院"宗岱"班 2018 年招生简章 [Guide d'admission 2018 pour la classe « Zong Dai » du Collège de traduction avancée de l'Université des études étrangères du Guangdong]. Consulté le 8 juin 2020 sur le site de GDUFS : <https://sits.gdufs.edu.cn/info/1061/5281.htm>
- **Réorientation à GDUFS 2020** : 广东外语外贸大学教务处 [Bureau de la vie scolaire de l'Université des études étrangères du Guangdong] (2020). 广东外语外贸大学 2020 年本科生转专业通知 [Notice au sujet du changement de spécialité des étudiants en licence à l'Université des études étrangères du Guangdong]. Consulté le 8 juin 2020 sur le site de GDUFS : <https://jwc.gdufs.edu.cn/info/1039/6462.htm>

Autres sources (articles de journaux, discours politique, interview télévisée)

- Ash, A. (2016). Is China's gaokao the world's toughest school exam? *The Guardian*. Consulté le 8 juin 2020 sur le site de la revue : <https://www.theguardian.com/world/2016/oct/12/gaokao-china-toughest-school-exam-in-world>
- Chen, B. (2018). 在新时代全国高等学校本科教育工作会议上的讲话 [Discours donné lors de la Conférence nationale sur les études de premier cycle universitaire dans la nouvelle ère]. *China Higher Education*, 3, p. 4-10.

- Grigorian, G. (2019). Could a Foreigner Ever Call China Home? *Pandaily*. Consulté le 8 juin 2020 sur le site de la revue : <https://pandaily.com/could-a-foreigner-ever-call-china-home/>
- Lévi-Strauss, C. et Pivot, B. (1984). *Définition de l'ethnologie par Lévi-Strauss* (extrait de l'émission *Apostrophes*, avec Bernard Pivot). Consulté le 8 juin 2020 sur le site de l'INA : <http://www.ina.fr/video/I06292950>
- Zhang, D. (2019). The Problem With Chinese Universities? Not Enough Dropouts. *Sixth tone*. Consulté le 8 juin 2020 sur le site de la revue : <https://www.sixthtone.com/news/1003440/the-problem-with-chinese-universities%3F-not-enough-dropouts>

Annexes

Annexe 2 : Questionnaire de l'enquête préliminaire

Ce questionnaire a été conçu dans le cadre d'un travail de recherche concernant la motivation des étudiants et la façon dont on pourrait la renforcer pour augmenter leur taux de réussite. Il comporte trois parties : les informations personnelles, la façon dont vous considérez l'enseignement à l'université et ce que vous pensez de la littérature et de l'écriture. Votre identité ne sera pas divulguée à une autre personne que l'enquêteur et les résultats seront anonymisés. Grâce à votre participation, nous espérons pouvoir expliquer aux professeurs étrangers la façon de penser des étudiants chinois et faire des propositions pour rendre l'enseignement du français plus efficace et intéressant. Merci de votre coopération !

本问卷旨在研究，了解学生学习法语的动力，并探讨帮助他们提升学习动力、以便提高学习成绩的办法。本问卷分为三部分：个人信息、对大学法语教学的看法，以及对文学和写作的看法。你提供的个人信息只供研究使用，你的回答也会被匿名化处理。你的参与将帮助外国教师进一步了解中国学生的学习心态，并为他们提供将教学变得更有效、更有趣的方法。感谢你的合作！

I) Informations personnelles 个人信息

Sexe 性别

Université 大学

Le français est votre 法语是你的：

- Spécialité 第一专业
- Option 辅修专业
- Deuxième spécialité 法语二外

année 年级 *année d'étude*

- L1 本科一年级
- L2 本科二年级
- L3 本科三年级
- L4 本科四年级
- Master 硕士
- Doctorat 博士

Contact : Wechat, e-mail ou numéro d'étudiant 联系方式：微信，或邮箱，或学号 (optionnel)

le salaire le plus élevé dans votre foyer, à part vos frères et sœurs et vous 家庭成员（近亲）的最高工资，除了你和你的兄弟姐妹以外

moins de 3000 低于三千元

3000-5000 三千至五千元

5000-8000 五千至八千

8000-10000 八千至一万元

plus de 10000 高于一万元

niveau d'éducation le plus élevé dans votre foyer, à part vos frères et sœurs et vous 家庭成员（近

亲) 的最高教育程度, 除了你和你的兄弟姐妹以外

- Lycée ou moins 高中或较低程度
- Licence 本科
- Master 硕士
- Doctorat 博士

catégorie socio-professionnelle de la personne ayant le salaire le plus élevé dans votre foyer 收入最高的家庭成员的职业类型

- Agriculture 农业
- Ouvriers, artisans 工人, 手工业者
- Commerçants, chefs d'entreprise 商人、企业领导
- Employés en entreprise 企业职员
- Enseignants 教师
- Cadres, professions intellectuelles supérieures 干部、知识分子

Province de naissance 出生地 (城市, 省)

II) Votre avis sur les cours de français à l'université 你对大学法语课程的看法

Évaluez votre motivation pour apprendre le français en début de première année 评估在大一入学时, 你学习法语的动力 (entre 0 et 10)

Évaluez votre motivation pour apprendre le français en ce moment 评估现在你学习法语的动力 (entre 0 et 10)

D'après vous, le plus important pour les cours de français à l'université, c'est de pouvoir vous aider à (classer du plus important au moins important) 对你来说, 大学法语课程最重要的是能让你 (从最重要到最不重要排列)

- Préparer aux examens nationaux (TSF4, TSF8...) ou internationaux (DELF, DALF...) 准备国家标准考试 (TSF4, TSF8...) 或者国际标准考试 (DELF, DALF...)
- Apprendre à parler français comme un français natif 学习像法国本土人一样说法语
- être en mesure de communiquer avec des francophones 能够与以法语为母语的人交流
- apprendre à parler et à écrire un français correct et standard 学习正确并标准地说与写法语
- obtenir un diplôme pour pouvoir trouver un métier qui rapporte 获得学位并凭此获得与本专业相关的工作
- Vous pensez qu'il y a d'autres choses importantes ? 你觉得还有其他重要的东西吗?

D'après vous, quelles méthodes sont les plus efficaces pour progresser ? (classer du plus efficace au moins efficace) 对于你来说, 用哪些方法可以最有效率地进步? (从最高效率到最低效率排列)

- Mémoriser la grammaire 背诵语法
- Réciter / répéter régulièrement les mots / les phrases / les textes 规律性地背诵/重复字词/句子/文章
- faire des simulations en classe (jeux de rôle) pour pratiquer 通过课堂模拟实践 (角色扮演)

等游戏) 练习法语

- Regarder des vidéos en français (films, série, émissions...) ou lire des livres en français 看法语视频 (电影, 电视剧, 节目等) 或者阅读法语书籍
- Échanger avec des Français 与法国人交流
- Vivre dans un pays francophone 在法语国家生活
- Pensez-vous qu'il y a d'autres manières ? 你觉得还有其它方法吗?

D'après vous, quelles sont les compétences les plus importantes pour l'enseignant ? (classer du plus important au moins important) 对你来说, 教师最重要的能力是什么? (从最重要到最不重要排列)

- L'enseignant devrait avoir des connaissances les plus étendues possibles 通常, 教师应该具有尽可能广阔的知识面
- L'enseignant devrait parler un français très standard 教师应该说一口标准的法语
- L'enseignant devrait aider et accompagner les étudiants, comprendre leurs difficultés et les aider à les résoudre 教师应该帮助并陪同学生, 了解他们的困难并帮助他们解决
- L'enseignant devrait montrer aux étudiants des documents (textes, vidéos...) variés 教师应该为学生提供不同形式的学习内容 (文章, 视频等)
- L'enseignant devrait aider les étudiants à rester motivés en proposant des activités intéressantes 教师应该通过各种有趣的活动令学生们保持学习积极性
- Pensez-vous qu'il y ait d'autres compétences ? 你觉得还有其它能力吗?

D'après vous, quelles sont les attitudes les plus importantes en cours pour un étudiant ? (classer du plus important au moins important) 对你来说, 学生最重要的学习态度是什么? (从最重要到最不重要排列)

- L'étudiant devrait toujours être attentif et bien écouter en classe 学生应该专心致志并认真听课
- L'étudiant devrait travailler de manière autonome en dehors de la classe 学生应该在课外自主学习
- L'étudiant devrait apprendre ses leçons et le vocabulaire régulièrement 学生应该有规律地学习课程与词汇
- L'étudiant devrait s'intéresser à la langue et à la culture française 学生应该既对法语和法国文化感兴趣
- L'étudiant devrait participer activement en classe, parler à l'oral, participer aux activités, poser des questions quand il ne comprend pas 学生应该主动参与到课堂中, 包括口语练习和各项活动, 并就自己不理解的地方提问
- L'étudiant ne devrait pas perturber la classe : s'il a un problème, il peut poser la question après le cours ou chercher la réponse tout seul 学生不能打断课程, 如果有问题可以在课下找老师提问
- Pensez-vous qu'il y ait d'autres attitudes ? 你觉得还有其它学习态度吗?

III) Ce que vous pensez de la littérature et de la rédaction 你对文学和写作的看法

Donnez trois mots qui décrivent ce que vous pensez de la littérature en général 请给出三个形容词描绘你对文学的看法

Est-ce que vous vous intéressez à la littérature chinoise ? 你是否对中国文学感兴趣 ? (note de 0 à 5)

Est-ce que vous vous intéressez à la littérature française ? 你是否对法国文学感兴趣 ? (note de 0 à 5)

Qu'est-ce que vous appréciez le plus dans un livre ? (Triez du plus important au moins important)
对你来说, 一本书最吸引你的地方是什么 ? (从最重要到最不重要排列)

- C'est un élément important du patrimoine 它是该国文化遗产的重要组成部分
- Mes amis ou ma famille l'a lu et me l'a conseillé 我的朋友们或我的家人看了这本书并向我推荐
- Le sujet ou le genre m'intéresse 它的主题或者文学体裁比较吸引我
- C'est un succès commercial 它在市场上十分流行
- C'est un succès critique 它引起了广泛的讨论
- Est-ce qu'il y a d'autres raisons ? 还有其他吸引你的地方吗 ?

Quels genres de textes vous aimez écrire ? (classez en commençant par ceux que vous préférez) 一般来说, 你喜欢写哪些类型的文章 ? (从最喜欢到最不喜欢排列)

1. Écrits sociaux : lettres, commentaires sur des forum, etc. 社交类写作 : 信件、在网上进行评论, 等等
2. Des histoires imaginaires 幻想故事
3. Des textes biographiques (blog personnel...) 自叙文章 (个人博客……)
4. Des textes argumentatifs sur des sujets de société, la culture, le sport, etc. 关于社会、文明、体育运动等等的文章
5. De la poésie ou des chansons 诗歌, 或诗歌
6. D'autres genres vous intéressent ? 还有其他你喜欢写的文章类型吗 ?

Commentaire libre 自由评论

Avez-vous des commentaires à effectuer par rapport à ce questionnaire ? 关于本问卷, 你有什么想评论的吗 ?

Annexe 3 : Grille d'évaluation du cours « Aperçu de la France »

Nom français : _____
 Numéro d'étudiant : _____
 Classe : _____

Titre de l'exposé :					
Nom des élèves qui font la présentation :					
	Non, pas du tout !	Plutôt non	Comme ci comme ça	Plutôt oui	Oui, tout à fait !
Le pdf ou ppt					
Aide à mieux comprendre					
Est bien clair, bien organisé					
Est beau et donne envie d'écouter					
La présentation					
Était facile à comprendre (mots pas trop compliqués, bien expliqués)					
Était facile à entendre (mots bien prononcés, assez fort)					
Était intéressante (j'ai bien aimé écouter, j'ai appris des choses)					
Était bien équilibrée : chaque étudiant qui parlait aujourd'hui a bien participé					

Vos réactions sur cet exposé : ce que vous avez compris / ce qui vous a paru intéressant / les choses dont vous auriez bien aimé qu'on parle / votre avis sur le sujet dont on a parlé / ... (entre 50 et 100 mots)

Annexe 4 : Fiche de lecture (activité 1 : lecture intégrale)

Niveau 3

Fiche n°5

Les exercices de cette fiche sont à faire pour le 16 octobre

Exercice 1 : utiliser ce que vous savez déjà

Présentez rapidement le dieu Vulcain avec vos propres mots. Si vous avez dû faire des recherches pour trouver la réponse, indiquez votre source (ou vos sources).

Exercice 2 : lire le texte

Vocabulaire

Les mots *soulignés en rouge* dans le texte sont expliqués ci-dessous.

- Faire quelque chose à la hâte : il y a une autre expression française équivalente et plus courante : « vite fait, mal fait ».
- Marcher sur la pointe des pieds : marcher en essayant de ne pas faire de bruit.
- Ployer : plier
- La draperie : les vêtements en tissu avec beaucoup de plis typiques des statues antiques (comme par exemple dans l'image ci-dessous).
- Le joueur de mourre : la mourre est un jeu antique qui implique de tenir une baguette dans la main. Voici la sculpture du joueur de mourre :



- Suave : d'une douceur agréable.
- Voluptueux : qui inspire la volupté (= le plaisir des sens).
- Dont il me souviens (vieilli) = expression pour dire « dont je me souviens »
- Malice : intelligence méchante.
- Dédain : mépris.
- Patine : la patine, c'est le teint, la couleur, que le temps donne aux objets (car les matériaux vieillissent avec le temps).
- Tiré par les cheveux : quand on dit que quelque chose est « tiré par les cheveux », ça

veut dire que ça n'est pas très convainquant. En général, c'est quand une explication paraît très peu probable / très peu crédible.

Exercice 3 : questions de compréhension

Répondez à ces questions avec des phrases (sujet / verbe / complément). Essayez d'utiliser vos propres mots (ne faites pas que recopier le texte).

1. D'après vous, est-ce que le narrateur est content de la manière dont il est réveillé ? Pourquoi ? Est-ce que vous pensez que c'est une manière convenable de réveiller un invité ?
2. Il y a un contraste entre la manière dont le narrateur décrit le corps de la statue et la manière dont il décrit le visage. Est-ce que vous pouvez expliquer ce contraste ?
3. D'après vous, pourquoi M. de Peyrehorade fait très souvent des citations quand il parle (il fait des citations en latin et des citations d'auteurs français classiques) ? Qu'en pensez-vous ?
4. Expliquez ce que peut vouloir dire la « leçon profonde » de M. de Peyrehorade (p. 34 : « Malgré toute ta beauté, ton air dédaigneux, tu auras un forgeron, un vilain boiteux pour amant ! »).
5. Que pense le lecteur de l'explication de M. de Peyrehorade ?
6. D'après vous, que pense le narrateur de M. de Peyrehorade, d'après ce qu'il en a dit précédemment et cet extrait ?

Exercice 4 : argumentation

Dans la littérature occidentale, on retrouve parfois le thème de la femme fatale, c'est-à-dire une femme très belle, dont les hommes ne peuvent s'empêcher de tomber amoureux, et qui répand le malheur sur son chemin. C'est par exemple le thème de l'opéra *Carmen* de Bizet (Raymond Rocher en a posté un extrait il y a quelques jours dans ses moments WeChat). On peut dire qu'on retrouve ce genre de thématique en Asie, avec les histoires de renardes qui se transforment en humaine pour venir séduire les hommes. Que pensez-vous de ce thème, de manière générale ? Est-il encore d'actualité ? Les hommes sont-ils menacés par des femmes très séduisantes dont elles font le malheur ? Ou bien ce thème est-il la manifestation d'une certaine misogynie, typique de nombreuses sociétés anciennes ? (entre 50 et 100 mots)

Si ce sujet ne vous inspire pas, vous pouvez faire un résumé de l'opéra *Carmen* à la place avec vos propres mots et en indiquant vos sources.

Si vraiment vous êtes fatigué(e) des rédactions, voici un troisième sujet possible : inventez un jeu de mots croisés à partir d'un moins 6 mots figurant dans ce passage (en précisant les solutions). N'oubliez pas d'indiquer des définitions pour aider à trouver les mots.

Annexe 5 : Consignes données lors de l'activité d'écriture collaborative du S1

Conseils pour l'écriture

Début, Groupe 1 : la situation initiale

Voici votre sujet : le héros est un homme noble (贵族) célibataire (单身) et il a un chat. L'histoire se passe dans l'Europe ancienne.

La partie de l'histoire que vous allez écrire est le début de l'histoire, avant qu'il se passe quelque chose. Dans cette partie de l'histoire, il faut donner des informations sur le héros, sur sa vie, sur la situation avant l'élément perturbateur (= un meurtre ou un fantôme).

Vous pouvez donc donner des informations sur les choses suivantes :

- Où ?
 - Décrivez un peu l'endroit où se passe cette histoire (en Europe, mais où ?). Vous pouvez inventer un royaume imaginaire. Quelle est la situation dans ce pays ? Comment est le roi et/ou la reine ? Est-ce que le pays est en guerre ? Est-ce que c'est un pays riche/prospère ?
- Quand ?
 - Vous pouvez choisir une période précise (le Moyen Âge, la Renaissance...), ou utiliser une formule comme « il y a très longtemps »
- Qui ? > le héros
 - Comment est son caractère ? Est-ce qu'il est heureux/malheureux ? Pourquoi ?
 - Où est-ce qu'il vit ? (Il a un château ? Une maison ? Il vit chez le roi ?...)
 - Qui sont ses amis, ses ennemis ? Vous pouvez présenter un peu les autres personnages de cette histoire. Quelles sont leurs relations avec le héros ? Est-ce qu'il est amoureux ? Etc.

Il faut aussi présenter le chat du héros : comment il s'appelle ? Quel est son caractère ? Comment le héros l'a eu ?

Annexe 6 : Deuxième étape de l'activité 3 (écriture collaborative)

a) consignes générales



Écriture d'une histoire

Objectif : *Les étudiants, en petits groupes, vont écrire des histoires en français. Quand nous aurons fini, on les mettra sur internet et/ou on fera un petit livre avec. Chaque groupe écrit une histoire différente.*

Comment ? Ce travail sera effectué pendant plusieurs semaines, en plusieurs étapes. Chaque semaine, je vous dirai quoi faire.

Deuxième étape

Avant le 15 mai

1. Faites un plan chronologique pour votre histoire. Ça veut dire qu'il faut décider dans quel ordre se passent les choses (voir l'exemple).
2. Faites une liste des personnages principaux. Pour chaque personnage, faites une fiche comme dans l'exemple.
3. Vous pouvez le faire en chinois et/ou en français. Envoyez à Julia (1801) ou Victor (1802) :
 - Le schéma chronologique
 - La liste des personnages

Pour l'instant, n'écrivez pas toute l'histoire !!!!! On le fera après



b) Schéma chronologique

Classe :

Nom de votre groupe :

Le plan chronologique

Explication : le plan chronologique, c'est un schéma qui montre l'ordre dans lequel se passent les choses dans votre histoire. "Chronologique" signifie "dans l'ordre du temps, du plus ancien au plus récent". Ça permet de réfléchir à l'organisation des événements. Ensuite, quand vous écrirez l'histoire, vous pourrez choisir de ne pas raconter les événements dans l'ordre !

Précisions formelles : au minimum, il faut trois "étapes". Il n'y a pas de maximum. Le plan peut être en français et/ou en chinois. Il ne faut pas rédiger toute l'histoire, mais simplement donner des idées.

Exemple :

<u>Etape 1 (le début)</u>	
Quand ?	Quand l'héroïne est petite (5 ans)
Quoi ?	Sa mère meurt. Son père est très triste.
Autres précisions	La mère de l'héroïne était très belle et très gentille. Elle est morte de maladie.
<u>Etape 2</u>	
Quand ?	Un peu plus tard, quand l'héroïne a 12 ans
Quoi ?	Son père se marie à nouveau, avec une femme très méchante
Autres précisions	Au départ, cette femme fait semblant d'être gentille. En fait, c'est une sorcière.
<u>Etape 3</u>	
Quand ?	Quelques mois plus tard
Quoi ?	La méchante femme décide de tuer l'héroïne
Autres précisions	Elle veut l'empoisonner ! Mais elle ne réussit pas et la petite fille s'enfuit.
<u>Etape 4</u>	
Quand ?	Pendant la fuite de la petite fille
Quoi ?	Elle rencontre un lion qui est blessé. En fait, c'est un prince qui a été transformé en animal par la sorcière.
Autres précisions	Elle l'aide et il redevient humain.
<u>Etape 5</u>	

Quand ?	Quelques jours après
Quoi ?	Ensemble, ils tuent la méchante sorcière.
Autres précisions	Ils la font tomber dans la rivière par ruse et elle se noie.
<u>Etape 6 (la fin)</u>	
Quand ?	Quand l'héroïne a 22 ans
Quoi ?	L'héroïne et le prince se marient
Autres précisions	Elle devient une princesse. Ils sont heureux et ils ont 34 enfants ensemble.

c) Liste des personnages

Classe :

Nom de votre groupe :

Les personnages

Explication : C'est une liste des personnages, qui explique qui ils sont et comment ils sont. Faire cette liste, ça permet de réfléchir aux personnages et de rendre l'histoire plus intéressante ensuite.

Précisions formelles : au minimum, il faut trois personnages. Il n'y a pas de maximum. Les fiches peuvent être en français et/ou en chinois. Pour mieux savoir comment seront vos personnages, vous pouvez faire des dessins, ou mettre des photos ou des images trouvées sur internet.

Exemple :

<u>Mireille Tralala</u>	
Qui elle est dans l'histoire ?	C'est l'héroïne de l'histoire.
Sa description physique	Elle est blonde avec de grands cheveux. Elle est très belle. 
Son caractère	<ul style="list-style-type: none">• C'est une fille toujours joyeuse• Elle est curieuse et elle aime bien apprendre de nouvelles choses• Elle n'est pas du tout arrogante
Autres informations	<ul style="list-style-type: none">• Elle aime bien les gâteaux• Elle sait faire la cuisine• Plus tard, elle voudrait devenir chef dans un restaurant• Elle a un chien qui s'appelle Kiki : c'est aussi son meilleur ami• Elle a peur quand la nuit il fait noir

Annexe 7 : Consignes données pour le premier concours (activité 4)



Règlement

- En groupe de deux ou trois étudiants (de 2^e année), adaptez le texte n°1 de la leçon 2 (*Le Français 3*) : la scène se passe aujourd'hui, à Guangzhou. Vous êtes libres de faire des ajouts, des suppressions, des modifications. Vous pouvez aussi seulement changer les dates et les lieux.
- **Format** : audio uniquement (mp3). Un seul fichier par groupe. Les bruitages, la musique, etc., sont autorisés. Le texte doit être bien compréhensible. Vous donnerez aussi une version écrite du texte (docx). Date limite : 7/04/2020, 23h59 (heure de Pékin). Envoyer à Louis via Wechat.
- **Vous serez jugés sur** :
 - La qualité de la prononciation
 - La qualité de l'interprétation
 - Le message / l'humour
 - L'originalité de l'adaptation
- **Jury** : Louis-Gabriel Bonicoli, Raymond Rocher, Baptiste Vandame
- **Prix** : 1) 30¥/pers et la gloire éternelle, 2) 10¥/pers, 3) 5¥/pers.



Annexe 8 : Consignes données pour le deuxième concours (activité 4)



Activité n°2 !

(date limite : 25/04/2020)

Sujet : Écrivez la suite du texte n°2 de la leçon 4 du manuel.

Le docteur Antoine Thibault est rentré chez lui, en regrettant sa décision. Le lendemain, un petit garçon lui apporte un message de la part d'Isaac Studler, pour lui donner des nouvelles de la fillette... Que dit ce message ? Que se passe-t-il ensuite ? Racontez cette histoire !

Consignes :

- Vous pouvez faire ce travail seul ou en groupe (maximum 3 étudiants). Indiquez vos noms en haut du texte.
- Vous pouvez écrire une poésie, un texte narratif ou un dialogue. Vous pouvez aussi mélanger les trois. Un seul texte par groupe (500 mots maximum, .doc ou .docx).
- Vous joindrez aussi une lecture de votre texte (format mp3 ou mp4).
- Le texte peut être lu et écrit par différents étudiants du groupe.



Si vous le souhaitez, vous pouvez choisir une catégorie parmi celles ci-dessous pour participer au concours et essayer de gagner un prix et la célébrité pour cinq générations !



*Prix du texte le plus drôle.
Prix du texte le plus triste.
Prix du texte le plus romantique.
Prix du texte le plus bizarre/étrange.
Prix du texte le plus angoissant
Prix de la fin la plus inattendue.
Prix du texte le plus poétique*



Prix : Un paquet rouge OU une carte postale de France OU un diplôme de participation
(précisez : la catégorie pour le concours + le prix que vous préférez)

Annexe 9 : Consignes données pour l'activité 5 (organisation de concours)

Classe :

Nom du groupe :

Sujet : *votre groupe va organiser un concours de rédaction en français destiné aux étudiants en première ou deuxième année.*

Étape 1 : définir les modalités du concours (à faire pour le 16 mai)

- Mettez vous par groupes de 4 ou 5 étudiants (il y doit y avoir 6 groupes par classe).
- Donnez un nom à votre groupe (par exemple "les vengeurs masqués").
- Envoyez ces informations à Emma (1701) ou Alex (1702).

En groupe, réfléchissez au projet de concours.

Est-ce que vous avez une préférence pour le public visé ?

- Étudiants à GuangWai ou dans d'autres universités ?
- Étudiants en première ou en deuxième année ?

Sur quoi porte le concours ?

- C'est un concours de rédaction. **Que devront écrire les étudiants qui participent ?** Quel genre de texte ? Quelle longueur ? Faut-il qu'ils envoient aussi un enregistrement audio du texte ? Etc.
- **Quels sont les critères d'évaluation pour les productions que vous recevrez ?** (la qualité de la langue, le respect du sujet, l'intérêt du texte... ?) > proposez au moins quatre critères de notation.
- Expliquez (rapidement, moins de 150 mots) **en quoi le concours que vous proposez est intéressant pour les étudiants.** Peut-il les aider à progresser en français ? Est-ce qu'il est amusant ? Etc.
- **Proposez un titre pour votre concours.**

Comment va se dérouler le concours ?

- **Comment les candidats peuvent s'inscrire ?** Qui devront-ils contacter ? Comment (via wechat, e-mail... ?) ? Est-ce qu'ils devront travailler seuls ou en groupes ?
- **Comment allez-vous choisir les vainqueurs ?** Est-ce qu'il y aura une pré-sélection des candidats ou bien toutes les contributions seront envoyées au jury ?
- **Qui recevra une récompense ?** Les trois meilleurs ? Le meilleur ? Tous les participants auront une petite récompense ?
- **Comment pensez-vous récompenser les étudiants qui gagnent ce concours ?** Évaluez le coût approximatif des prix remportés par les gagnants.
- **Choisissez trois membres du jury potentiel pour votre concours** (donnez leur nom, leur profession). Certains peuvent être des étudiants. L'un d'eux au moins doit être un professeur de français.

Annexe 10 : Évaluation de l'activité 1 par 46 étudiants en L3

Les questions ont été posées dans l'ordre de la numérotation et les rubriques n'étaient pas indiquées.

Insécurité	Non	Pas d'avis	Oui
16) j'aurais préféré que l'activité ne soit pas notée	24% (11)	65% (30)	11% (5)
26) je ne pensais pas que j'arriverais à lire un livre français en entier	17% (8)	26% (12)	57% (26)
27) lire un livre français en entier m'a donné confiance dans mes capacités	2% (1)	37% (17)	61% (28)
Satisfaction : utilité de l'activité	Non	Pas d'avis	Oui
10) j'ai trouvé les exercices utiles	0% (0)	4% (2)	96% (44)
12) j'ai trouvé le vocabulaire utile	0% (0)	2% (1)	98% (45)
24) à mon avis, cette activité m'a appris des choses	0% (0)	2% (1)	98% (45)
25) à mon avis, cette activité m'a fait progresser en français	2% (1)	7% (3)	91% (42)
Satisfaction : intérêt pour l'activité	Non	Pas d'avis	Oui
1) l'activité m'a intéressé	0% (0)	15% (7)	85% (39)
11) j'ai trouvé les exercices intéressants	0% (0)	15% (7)	85% (39)
Satisfaction : intérêt pour le livre	Non	Pas d'avis	Oui
2) le livre m'a intéressé	0% (0)	4% (2)	96% (44)
5) j'étais curieux de connaître la suite	0% (0)	17% (8)	83% (38)
6) j'ai trouvé que le livre était difficile à lire	74% (34)	20% (9)	7% (3)
7) j'aurais préféré pouvoir choisir moi-même le livre à lire	24% (11)	54% (25)	22% (10)
8) j'aurais bien aimé changer de niveau (= changer de livre)	61% (28)	33% (15)	7% (3)
28) j'aimais bien essayer de deviner la suite de l'histoire	7% (3)	11% (5)	83% (38)
Communication avec l'enseignant	Non	Pas d'avis	Oui
19) j'aurais aimé plus d'explications en classe	22% (10)	65% (30)	13% (6)
Échanges en classe	Non	Pas d'avis	Oui
3) j'aurais préféré travailler en classe sur le livre	7% (3)	76% (35)	17% (8)
20) j'aurais aimé qu'on discute du livre avec les autres étudiants en classe	15% (7)	72% (33)	13% (6)
21) je préférais faire cette activité seul, chez moi	11% (5)	41% (19)	48% (22)
Échanges hors de la classe	Non	Pas d'avis	Oui
9) hors de la classe, je discutais de l'activité avec mes camarades	7% (3)	33% (15)	61% (28)
Durée du projet	Non	Pas d'avis	Oui
17) cette activité était trop longue	54% (25)	37% (17)	9% (4)
29) j'aurais préféré avoir le livre en entier tout de suite, plutôt que des morceaux	35% (16)	50% (23)	15% (7)
30) j'aimais bien le fait de travailler petit à petit sur ce livre	4% (2)	17% (8)	78% (36)
31) j'aime bien travailler sur un seul cahier, semaine après semaine	0% (0)	22% (10)	78% (36)

Charge de travail	Non	Pas d'avis	Oui
4) ça faisait trop de devoirs	80% (37)	17% (8)	2% (1)
13) j'aurais préféré qu'il y ait plus de jeux	11% (5)	52% (24)	37% (17)
14) j'aurais préféré qu'il y ait plus de rédactions	13% (6)	57% (26)	30% (14)
18) il y avait trop de devoirs	67% (31)	30% (14)	2% (1)
Réinvestissement des stratégies de lecture	Non	Pas d'avis	Oui
22) quand je lisais, j'utilisais souvent le dictionnaire	26% (12)	17% (8)	57% (26)
23) quand je lisais, ça ne me dérangeait pas de ne pas tout comprendre	17% (8)	11% (5)	72% (33)
32) En lisant, j'essayais de deviner la signification des mots que je ne connaissais pas	0% (0)	11% (5)	89% (41)

Annexe 11 : Évaluation de l'activité 3 par 30 étudiants en L2

Les questions ont été posées dans l'ordre de la numérotation et les rubriques n'étaient pas indiquées.

Insécurité	Non	Pas d'avis	Oui
1) J'ai l'impression que je ne suis pas assez bon pour écrire en français	50% (15)	17% (5)	33% (10)
26) Pour que ça ne soit pas trop difficile, nous avons choisi une histoire facile à écrire	33% (10)	13% (4)	53% (16)
36) J'ai trouvé cette activité trop compliquée	70% (21)	27% (8)	3% (1)
Satisfaction : utilité	Non	Pas d'avis	Oui
4) Cette activité était utile (elle m'aide)	3% (1)	30% (9)	67% (20)
7) En deuxième année, il n'y a pas assez d'exercices de rédaction	43% (13)	10% (3)	47% (14)
8) Cette activité permet de s'entraîner pour le TFS4	0% (0)	13% (4)	87% (26)
17) Cette activité nous a appris à écrire des textes plus beaux	3% (1)	10% (3)	87% (26)
18) Cette activité a amélioré ma capacité à écrire en français	3% (1)	23% (7)	73% (22)
19) Cette activité a amélioré ma capacité à inventer des histoires	3% (1)	17% (5)	80% (24)
30) C'est la première fois que j'ai écrit une histoire en français	43% (13)	10% (3)	47% (14)
Satisfaction : intérêt	Non	Pas d'avis	Oui
3) Cette activité était intéressante	0% (0)	7% (2)	93% (28)
15) Je ne m'y intéresse pas car je ne veux pas faire un métier lié au français	97% (29)	3% (1)	0% (0)
25) J'aimerais bien à apprendre à écrire des textes littéraires	13% (4)	33% (10)	53% (16)
Satisfaction vis-à-vis du résultat	Non	Pas d'avis	Oui
20) Je pense que notre histoire est intéressante	10% (3)	20% (6)	70% (21)
29) Je pense que notre histoire n'est pas très attirante pour les autres étudiants	40% (12)	13% (4)	47% (14)
Communication avec l'enseignant	Non	Pas d'avis	Oui
5) Les consignes n'étaient pas très claires	70% (21)	20% (6)	10% (3)
Échanges en groupe	Non	Pas d'avis	Oui
6) J'aime discuter avec les autres pour prendre des décisions sur cette histoire	7% (2)	17% (5)	77% (23)
10) Je n'étais pas d'accord avec les autres dans mon groupe, mais je préférerais ne rien dire	93% (28)	7% (2)	0% (0)
12) Je n'étais pas d'accord avec les décisions de mon groupe	83% (25)	17% (5)	0% (0)
16) Cette activité est bien car elle permet aux étudiants de discuter malgré la distance	7% (2)	13% (4)	80% (24)
21) Travailler en groupe permet d'écrire une meilleure histoire	7% (2)	13% (4)	80% (24)
28) Les membres de mon groupe n'étaient pas très actifs	63% (19)	23% (7)	13% (4)
35) Certains membres de mon groupe ne travaillaient pas assez	80% (24)	13% (4)	7% (2)

Échanges en classe	Non	Pas d'avis	Oui
2) J'aimerais qu'on parle davantage de cette activité pendant la classe	3% (1)	37% (11)	60% (18)
23) C'est intéressant d'améliorer les textes des autres	13% (4)	43% (13)	43% (13)
24) Je préférerais travailler seulement sur notre texte (et je ne veux pas améliorer les textes des autres)	30% (9)	27% (8)	43% (13)
27) J'aime bien lire les histoires écrites par les autres groupes	10% (3)	30% (9)	60% (18)
31) Ce projet m'a permis de mieux connaître mes camarades de classe	3% (1)	17% (5)	80% (24)
Échanges au-dehors de la classe	Non	Pas d'avis	Oui
32) J'aimerais bien publier notre histoire sur internet quand elle sera terminée	17% (5)	40% (12)	43% (13)
Durée du projet	Non	Pas d'avis	Oui
9) Je n'aime pas les projets en plusieurs étapes	67% (20)	23% (7)	10% (3)
11) J'étais de moins en moins intéressé	67% (20)	30% (9)	3% (1)
13) Cette activité était trop longue	63% (19)	20% (6)	17% (5)
Charge de travail	Non	Pas d'avis	Oui
14) Je ne suis pas intéressé car j'ai déjà trop de devoirs	80% (24)	17% (5)	3% (1)
22) Cette activité nous empêche de réviser pour les contrôles	60% (18)	37% (11)	3% (1)
34) Si cette activité avait donné moins de travail, j'aurais aimé la faire	30% (9)	30% (9)	40% (12)
Processus	Non	Pas d'avis	Oui
33) Nous avons écrit cette histoire complètement en chinois, puis on l'a traduite en français	67% (20)	13% (4)	20% (6)

Annexe 12 : Évaluation de l'activité 4 par 47 étudiants en L2

- 1) Est-ce que la prochaine activité devrait être un concours ? Non: 43% (20) / Oui: 57% (27)
- 2) Est-ce que les meilleurs rédactions devraient recevoir un prix ? Non: 13% (6) / Oui: 87% (41)
- 3) Si vous ne gagnez pas, est-ce que vous préférez qu'on ne donne pas votre nom ? Non: 23% (11) / Oui: 77% (36)
- 4) Est-ce que vous aimeriez recevoir un prix sous forme d'un diplôme en souvenir ? Non: 26% (12) / Oui: 74% (35)
- 5) Qui devrait être membre du jury ? Des professeurs: 94% (44) / Des étudiants: 6% (3) / Des français: 47% (22)
- 6) Combien d'étudiants devraient travailler ensemble ? seul: 55% (26) / 2 étudiants: 23% (11) / 3 étudiants: 47% (22) / 4 étudiants: 13% (6)
- 7) Si les étudiants doivent travailler en groupes, comment former les groupes ? Les étudiants choisissent: 74% (35) / Au hasard: 21% (10) / Des étudiants de niveau différent: 17% (8) / Des étudiants de différentes classes: 6% (3)
- 8) Est-ce que ce travail devrait être obligatoire ou facultatif ? Obligatoire: 26% (12) / Facultatif: 40% (19) / Peu importe: 34% (16)
- 9) Quels genre de textes aimeriez-vous écrire ? Un dialogue: 38% (18) / Une histoire: 62% (29) / Une lettre: 36% (17) / Je n'ai rien envie d'écrire: 4% (2)
- 10) Est-ce que vous êtes intéressé(e) par participer au prochain devoir ? Non: 2% (1) / Peut-être: 26% (12) / Oui: 72% (34)

Pour le prix, qu'est-ce qu'on pourrait donner aux étudiants ?

- **Un livre : 6**
- Des choses à manger : 4
- Un certificat : 2
- De l'argent : 2
- **Des compliments : 5**
- Aucune importance : 1
- Pas de réponse : 27

Annexe 13 : Évaluation de l'activité 5 par 28 étudiants en L3

Les questions ont été posées dans l'ordre de la numérotation et les rubriques n'étaient pas indiquées.

1) Est-ce que vous avez terminé le projet de concours ? Non : 3 ; Oui : 25

2) Est-ce que votre concours aura réellement lieu ? Non : 12 ; Oui : 16

Insécurité	Non	Pas d'avis	Oui
6) Au départ, je pensais que le concours ne sera pas sélectionné pour être effectué, donc je n'ai pas trop travaillé	64% (18)	21% (6)	14% (4)
7) Au départ, j'avais peur de devoir payer moi-même les prix	39% (11)	32% (9)	29% (8)
36) J'ai trouvé cette activité trop compliquée	61% (17)	25% (7)	14% (4)
Satisfaction : utilité	Non	Pas d'avis	Oui
4) Cette activité était utile	0% (0)	18% (5)	82% (23)
17) Cette activité a amélioré ma capacité à organiser des choses	4% (1)	39% (11)	57% (16)
18) Cette activité a amélioré ma capacité à écrire en français	0% (0)	29% (8)	71% (20)
19) Cette activité a amélioré ma capacité à écrire des lettres et à faire des affiches	0% (0)	18% (5)	82% (23)
25) Je pense que le meilleur professeur, c'est l'expérience	0% (0)	4% (1)	96% (27)
30) C'est la première fois que j'ai organisé un projet comme celui-là	4% (1)	14% (4)	82% (23)
Satisfaction : intérêt	Non	Pas d'avis	Oui
3) Cette activité était intéressante	0% (0)	21% (6)	79% (22)
8) Je préférerais participer à un concours plutôt que d'en organiser un	46% (13)	43% (12)	11% (3)
15) Je ne m'y intéresse pas car je ne veux pas faire un métier lié au français	86% (24)	7% (2)	7% (2)
Satisfaction vis-à-vis du résultat	Non	Pas d'avis	Oui
20) Je pense que notre projet est de bonne qualité	7% (2)	25% (7)	68% (19)
29) Je pense que notre projet n'est pas très attirant pour les autres étudiants	46% (13)	29% (8)	25% (7)
33) Je serais content si mon concours avait lieu	0% (0)	21% (6)	79% (22)
Communication avec l'enseignant	Non	Pas d'avis	Oui
5) Les consignes n'étaient pas très claires	54% (15)	36% (10)	11% (3)
24) Au départ, je n'avais pas compris que nous ferions réellement ces concours	4% (1)	4% (1)	93% (26)
Échanges en groupe	Non	Pas d'avis	Oui
10) Je n'étais pas d'accord avec les autres dans mon groupe, mais je préférerais ne rien dire	79% (22)	14% (4)	7% (2)
12) Je n'étais pas d'accord avec les décisions de mon groupe	82% (23)	18% (5)	0% (0)
16) Cette activité est bien car elle permet aux étudiants de discuter malgré la distance	0% (0)	25% (7)	75% (21)

21) Travailler en groupe permet de faire un meilleur projet	0% (0)	14% (4)	86% (24)
28) Les membres de mon groupe n'étaient pas très actifs	75% (21)	14% (4)	11% (3)
35) Certains membres de mon groupe ne travaillaient pas assez	75% (21)	14% (4)	11% (3)
Échanges en classe	Non	Pas d'avis	Oui
27) J'aimerais connaître les projets des autres groupes	4% (1)	14% (4)	82% (23)
31) Ce projet m'a permis de mieux connaître mes camarades de classe	4% (1)	29% (8)	68% (19)
Échanges hors de la classe	Non	Pas d'avis	Oui
32) Ca m'intéresserait que des étudiants d'une autre université participent à notre concours	0% (0)	43% (12)	57% (16)
Durée du projet	Non	Pas d'avis	Oui
9) Je n'aime pas les projets en plusieurs étapes	54% (15)	36% (10)	11% (3)
11) J'étais de moins en moins intéressé	71% (20)	25% (7)	4% (1)
13) Cette activité était trop longue	21% (6)	39% (11)	39% (11)
Charge de travail	Non	Pas d'avis	Oui
14) Je ne suis pas intéressé car j'ai déjà trop de devoirs	36% (10)	57% (16)	7% (2)
22) Cette activité nous empêche de réviser pour les contrôles	61% (17)	39% (11)	0% (0)
34) Si cette activité était moins chargée (= donne trop de travail), j'aurais aimé la faire	11% (3)	54% (15)	36% (10)
Organisation générale de l'activité	Non	Pas d'avis	Oui
23) Il y avait trop de groupes participants	18% (5)	46% (13)	36% (10)
26) Il faudrait que seulement certains concours soient organisés	7% (2)	50% (14)	43% (12)

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	4
SOMMAIRE.....	5
INTRODUCTION.....	7
PARTIE 1. COMPRENDRE LA DÉSIMPLIFICATION DES ÉTUDIANTS EN SPÉCIALITÉ DE FRANÇAIS.....	11
CHAPITRE 1 : PROTOCOLE DE L'ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE.....	12
1.1. Le questionnaire préliminaire auprès des étudiants.....	12
1.2 Entretien auprès des étudiants et des enseignants.....	14
CHAPITRE 2 : REPRÉSENTATIONS LIÉES À L'APPRENTISSAGE ET À LA LITTÉRATURE.....	15
2.1. Cadre d'intervention et représentations de l'apprentissage.....	15
2.1.1. <i>Le cursus de spécialité de français.....</i>	<i>15</i>
2.1.2. <i>La collaboration franco-chinoise au sein des départements de français.....</i>	<i>17</i>
2.1.3. <i>La culture éducative des étudiants.....</i>	<i>21</i>
2.2. Les représentations qu'ont les étudiants et enseignants de la littérature.....	24
2.2.1. <i>Le rapport des étudiants à l'écrit et à la littérature.....</i>	<i>24</i>
2.2.2. <i>Un lien étroit entre langue et littérature en Chine.....</i>	<i>27</i>
2.2.3. <i>La littérature dans les manuels et les discours des enseignants.....</i>	<i>28</i>
2.2.4. <i>Les livres lus par les étudiants.....</i>	<i>31</i>
CHAPITRE 3 : LA DÉSIMPLIFICATION DES ÉTUDIANTS AU FIL DE LA LICENCE.....	33
3.1. Présentation du phénomène de démotivation des étudiants : un diagnostic.....	33
3.1.1. <i>Y a-t-il réellement une baisse de motivation au cours de la licence ?.....</i>	<i>33</i>
3.1.2. <i>Écarts de motivation en fonction du rang des universités.....</i>	<i>36</i>
3.2. Causes institutionnelles de démotivation.....	38
3.2.1. <i>Ceux qui n'ont pas pu suivre le cursus qu'ils voulaient.....</i>	<i>38</i>
3.2.2. <i>Ceux qui choisissent une discipline en fonction du prestige du département.....</i>	<i>39</i>
3.2.3. <i>Ceux qui voudraient se réorienter, mais ne le peuvent pas.....</i>	<i>39</i>
3.2.4. <i>Ceux qui se laissent porter par le système.....</i>	<i>41</i>
3.3. Changement du rapport de certains étudiants au français en tant que discipline.....	42
3.3.1. <i>Ceux qui se lassent du français.....</i>	<i>42</i>
3.3.2. <i>Ceux qui sont trop occupés.....</i>	<i>43</i>

3.3.3. <i>Ceux dont le projet professionnel a évolué.....</i>	44
3.3.4. <i>Ceux qui voudraient apprendre le français autrement.....</i>	45
CONCLUSION PARTIELLE.....	48
PARTIE 2 : CHOIX ET MISE EN ŒUVRE DE DÉMARCHES POUR RÉIMPLIQUER LES ÉTUDIANTS DANS LEUR APPRENTISSAGE.....	50
CHAPITRE 4 : CHOIX DE DÉMARCHES EN FONCTION DES BESOINS/ATTENTES DES APPRENANTS... 51	51
4.1. Les pédagogies actives.....	51
4.1.1. <i>Historique du concept.....</i>	51
4.1.2. <i>La démarche de classe inversée.....</i>	52
4.1.3. <i>La démarche inductive.....</i>	55
4.1.4. <i>La démarche de projet.....</i>	55
4.2. La didactique de la littérature.....	58
4.2.1. <i>La réception authentique de la littérature à travers une lecture interactive.....</i>	58
4.2.2. <i>La littérature comme support d'une réflexion interculturelle.....</i>	60
4.2.3. <i>La lecture comme déclencheur de l'écriture.....</i>	62
CHAPITRE 5 : MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE.....	64
5.1. Présentation des activités.....	65
5.1.1. <i>Activité 1 : Lecture suivie d'une œuvre intégrale.....</i>	65
5.1.2. <i>Activité 2 : Écriture collaborative d'une « histoire dont vous êtes le héros ».....</i>	68
5.1.3. <i>Activité 3 : Atelier d'écriture en petits groupes.....</i>	70
5.1.4. <i>Activité 4 : Participation à des concours littéraires.....</i>	71
5.1.5. <i>Activité 5 : Organisation de concours littéraires.....</i>	72
5.2. Protocole d'évaluation des activités.....	73
5.2.1. <i>Questionnaires et sondages ponctuels.....</i>	74
5.2.2. <i>Entretiens et sondages.....</i>	74
5.2.3. <i>Productions des étudiants.....</i>	76
CONCLUSION PARTIELLE.....	76
PARTIE 3 : BILAN DES ACTIVITÉS.....	78
CHAPITRE 6. L'OBJECTIF DES ACTIVITÉS : CONJUGUER UTILITARISME ET PLAISIR.....	79
6.1. La lecture et l'écriture (activités 1, 2 et 3).....	79
6.2. Les concours (activité 4).....	83
6.3. L'organisation de concours (activité 5).....	86

CHAPITRE 7. LA COMMUNICATION ENTRE LES PARTICIPANTS DURANT LES ACTIVITÉS.....	88
7.1. La communication entre les étudiants.....	88
7.2. La communication entre l’enseignant et les étudiants.....	90
7.2.1. <i>Incompréhension des consignes</i>	90
7.2.2. <i>Adoption de stratégies conduisant à ignorer les consignes</i>	92
7.2.3. <i>La consultation des étudiants</i>	93
7.2.4. <i>Éviter ou accepter l’exclusion de l’enseignant lors des discussions autour des projets</i>	94
7.3. La communication avec les collègues du département.....	96
7.4. La circulation de l’information au sein du département.....	97
CHAPITRE 8. LES INQUIÉTUDES DES ÉTUDIANTS.....	98
8.1. Inquiétudes liées aux modalités de l’activité.....	98
8.1.1. <i>La peur du conflit avec les autres étudiants</i>	98
8.1.2. <i>Une solution : mettre les étudiants en position de faire des choix</i>	99
8.1.3. <i>Le stress de la compétition</i>	101
8.2. Une faible tolérance à l’erreur.....	102
8.3. La littérature : inhibitrice ou libératrice ?.....	103
CONCLUSION.....	105
BIBLIOGRAPHIE ET SITOGRAPHIE.....	107
OUVRAGES SCIENTIFIQUES.....	107
SOURCES.....	111
Manuels de langue.....	111
Sitographie chinoise.....	112
Autres sources (articles de journaux, discours politique, interview télévisée).....	112
ANNEXES.....	114
ANNEXE 1 : DÉCLARATION SUR L’HONNEUR.....	114
ANNEXE 2 : QUESTIONNAIRE DE L’ENQUÊTE PRÉLIMINAIRE.....	115
ANNEXE 3 : GRILLE D’ÉVALUATION DU COURS « APERÇU DE LA FRANCE ».....	119
ANNEXE 4 : FICHE DE LECTURE (ACTIVITÉ 1 : LECTURE INTÉGRALE).....	120
ANNEXE 5 : CONSIGNES DONNÉES LORS DE L’ACTIVITÉ D’ÉCRITURE COLLABORATIVE DU S1... 122	122
ANNEXE 6 : DEUXIÈME ÉTAPE DE L’ACTIVITÉ 3 (ÉCRITURE COLLABORATIVE).....	123

ANNEXE 7 : CONSIGNES DONNÉES POUR LE PREMIER CONCOURS (ACTIVITÉ 4).....	127
ANNEXE 8 : CONSIGNES DONNÉES POUR LE DEUXIÈME CONCOURS (ACTIVITÉ 4).....	128
ANNEXE 9 : CONSIGNES DONNÉES POUR L'ACTIVITÉ 5 (ORGANISATION DE CONCOURS).....	129
ANNEXE 10 : ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ 1 PAR 46 ÉTUDIANTS EN L3.....	130
ANNEXE 11 : ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ 3 PAR 30 ÉTUDIANTS EN L2.....	132
ANNEXE 12 : ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ 4 PAR 47 ÉTUDIANTS EN L2.....	134
ANNEXE 13 : ÉVALUATION DE L'ACTIVITÉ 5 PAR 28 ÉTUDIANTS EN L3.....	135
TABLE DES MATIÈRES.....	137

Cette recherche part du constat suivant : les étudiants en licence de spécialité de français en Chine sont de moins en moins impliqués dans l'apprentissage de cette langue au fil des ans. Mon hypothèse est qu'un enseignement utilisant une démarche fondée sur les pédagogies actives permettrait d'inverser cette tendance. Cependant, la culture didactique chinoise paraît incompatible avec une telle démarche et une partie des enseignants ainsi que des apprenants y semblent peu favorables. Pour la rendre acceptable, on peut la faire porter sur un objet tenu en grande estime par les professeurs et les jeunes Chinois : la littérature. Afin de vérifier ces hypothèses, j'ai conduit une série d'expériences à l'Université des études étrangères du Guangdong à travers cinq activités proposées aux étudiants en deuxième et troisième année de licence : deux ateliers d'écriture collaborative, la lecture suivie d'un ouvrage intégral, l'élaboration et la participation à des concours littéraires.

Mots clefs : pédagogies actives, didactique de la littérature, Chine, français langue étrangère, motivation.

This research was inspired by the fact that undergraduate students learning French as a specialty in China seem to become less and less motivated. I think that teaching them using active learning methods could be a solution to re-engage them with the teaching process. The problem is that Chinese teaching culture is very different from such an approach, and that some teachers and students in China do not think it would be an appropriate way to teach there. To make it easier for them to accept active learning methods, I suggest we use it to teach a subject that is recognized as meaningful and suitable by most of them : literature. To verify this theory, I conducted a series of five experiments at the Guangdong University of Foreign Studies : two joint writing workshops, the progressive reading of a whole French book, the making and participating to literary competitions.

Keywords : active learning, the teaching of literature, China, French as a foreign language, motivation.

