



HAL
open science

Multiples approches de l'altérité dans un contexte de prudence : l'exemple d'une grande entreprise chinoise

Mehdi Ghozaël

► **To cite this version:**

Mehdi Ghozaël. Multiples approches de l'altérité dans un contexte de prudence : l'exemple d'une grande entreprise chinoise. Sciences de l'Homme et Société. 2021. dumas-03545579

HAL Id: dumas-03545579

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03545579v1>

Submitted on 27 Jan 2022

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.

multiples approches de l'altérité dans un contexte de prudence : l'exemple d'une grande entreprise chinoise

Mehdi **GHOZAËL**

Mémoire sous la direction de Madame Claudine **MOÏSE**

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 ECTS

Parcours : Français langue étrangère et seconde à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Multiplés approches de l'altérité dans un contexte de prudencé : l'exemple d'une grande entreprise chinoise

Mehdi GHOZAËL

Mémoire sous la direction de Madame Claudine MOÏSE

UFR LLASIC – Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et
Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère
Section de Didactique du FLE

Mémoire de master 2 mention Didactique des langues - 27 ECTS

Parcours : Français langue étrangère et seconde à orientation professionnelle

Année universitaire 2020-2021

Remerciements :

À ma directrice de mémoire Madame Claudine Moïse, qui m'a guidé et encouragé dans la réalisation de ce travail.

À Martine Mandot, dont les conseils avisés depuis plusieurs années m'ont aidé tout au long de mon parcours d'enseignant et jusqu'à aujourd'hui.

À Lù Wēi, pour sa confiance en mes qualités et mes compétences de pédagogue, dès mes premiers pas d'enseignant de FLE.

À l'entreprise *vip.com* pour m'avoir accordé la chance de cette collaboration, m'avoir permis de travailler sur ce mémoire, et pour sa volonté d'ouverture et d'amitié.

À tous ceux qui ont participé aux activités et à cette rencontre, pour leur intérêt et pour leur générosité.

DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT

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

PRENOM :MEHDI.....

NOM : ...GHOZAEL.....

DATE :11 novembre 2021.....

Sommaire

Introduction.....	11
Partie I : Terrain et contexte	15
1. Cheminement personnel.....	16
2. L'organisme d'accueil	24
2.1. Commande initiale de stage.....	24
2.2. L'entreprise	26
2.3. Organisation humaine et acteurs	26
2.4. Contexte pédagogique : les cours de langues et de FLE.....	27
2.5. Objectifs du projet.....	27
3. Problématique.....	27
Partie II : Méthodologie	30
1. La méthode écologique	31
2. La méthode d'enquête	35
3. La méthode documentaire	37
4. Une démarche de recherche-action	38
Partie III : Ancrage théorique	40
1. Qu'est-ce que l'interculturel ?.....	41
1.1. Des définitions multiples.....	41
1.2. Une pratique	42
1.3. L'exemple des « Rencontres de la Francophonies »	43
1.4. Une approche constructiviste	44
2. Représentations, stéréotypes, et décentration.....	44
2.1. La notion de représentations collectives	44
2.2. Le stéréotype	45
2.3. La décentration	46
3. Altérité <i>versus</i> familiarisation	47
4. Chocs culturels <i>versus</i> manières de voir	48

Partie IV : Quel dispositif pour quel terrain ?	51
1. Ouvertures et contraintes en terrain distant.....	52
1.1. La Chine entre ouverture à l'Occident et affirmation de sa culture	52
1.2. Quelques éléments de pédagogie rencontrés.....	60
1.3. Lecture de l'autre et regards croisés	65
2. Des contraintes multiples.....	67
2.1. Une grande entreprise en Chine	67
2.2. Historique de l'entreprise et contexte de Canton	69
2.3. Emploi du temps et disponibilité des apprenants.....	70
2.4. Prudence et critique.....	71
2.5. Un contexte multilingue	72
2.6. Choix du manuel pédagogique	74
2.7. Accès aux ressources pédagogiques	77
2.8. Difficulté à trouver des interactions authentiques	78
3. Culture pédagogique et orientation méthodologique	79
4. Rapport de force et posture adoptée.....	87
Partie V : Mise en place du dispositif interculturel.....	92
1. Construction de l'interculturel en classe	93
1.1. Une dimension interculturelle omniprésente.....	93
1.2. Diagnostic initial	95
1.3. Analyse des représentations	98
1.4. Les thématiques culturelles abordées.....	100
2. Les activités proposées	102
2.1. « Les mouvements artistiques en peinture »	102
2.2. « Le siècle des Lumières ».....	103
2.3. « Jean de La Fontaine »	104
3. Le dispositif hybride	107
4. Les présentations mensuelles	109
5. Réappropriation des contraintes	110
Partie VI : Portée et impact du dispositif.....	114

1.	Effets du dispositif et décentration	115
1.1.	Aspect linguistique.....	116
1.2.	Aspect méthodologique	118
1.3.	Aspect personnel	120
1.4.	Aspect socio-culturel.....	124
2.	Prolongement et remédiation.....	129
2.1.	Activité sur les stéréotypes	130
2.2.	Ouvrir à d'autres univers par la littérature	130
2.3.	Travail de contextualisation.....	130
2.4.	Activités théâtrales.....	131
2.5.	Parfaire le diagnostic initial.....	131
2.6.	Retours sur les contenus interculturels.....	131
2.7.	Évolution du dispositif hybride	132
3.	Mémoire et réflexivité.....	132
	Conclusion.....	134
	Bibliographie	137
	Sitographie.....	144
	Sigles et abréviations utilisés.....	145
	Table des illustrations	146
	Table des annexes	147
	Table des matières	168

« Il faut être très patient, répondit le renard. Tu t'assoiras d'abord un peu loin de moi, comme ça, dans l'herbe. Je te regarderai du coin de l'œil et tu ne diras rien. Le langage est source de malentendus. Mais, chaque jour, tu pourras t'asseoir un peu plus près... »

Antoine de Saint Exupéry, « Le Petit Prince »

« Moi, je suis un bâtard. Nous sommes tous des bâtards. »

Léo Ferré, « Il n'y a plus rien »

bù dǎ bù xiāngshí¹

Proverbe chinois.

¹ « Pas de discorde, pas de concorde » (traduction personnelle).

Introduction

En avril 2021, la cérémonie des Oscars américains récompensait le film *Nomadland* de la réalisatrice chinoise Chloé Zhao (Zhào Tíng). Suite à cette victoire, la très grande majorité des médias français¹ ont profité de l'occasion qui leur était donnée pour annoncer que ce succès embarrassait la Chine. C'est que la scénariste née à Pékin et exilée en Angleterre puis aux États-Unis, aurait déclaré huit ans plus tôt que la Chine était un pays où « le mensonge était partout »², et qu'elle gênerait donc le gouvernement chinois.³ L'inhumation de cette déclaration par les médias occidentaux changea ainsi cette consécration cinématographique en récupération politico-médiatique, qui leur donna l'occasion de critiquer le gouvernement chinois et de raviver l'hostilité à son égard, tout en faisant passer le propos du film au second plan. Le long-métrage dépeint les conditions de vie des hommes et des femmes qui, à un bout de la chaîne du géant de l'e-commerce Amazon, vivent, mangent, dorment et meurent dans des caravanes.⁴

Loin de moi l'idée de remettre en question le ressenti de la réalisatrice sur son propre pays, car j'ai moi-même ressenti la même chose pour le mien, la France. Le sentiment d'un mensonge, plus difficile à déceler que la censure indéniable du gouvernement chinois, plus subtil, un mensonge par omission, par exagération ou par déformation, mensonge parfois inconscient ou involontaire, plus alambiqué, plus dangereux peut-être, aussi. Un sentiment qui me saisit lors de la découverte, du dé-voilement, d'une réalité différente de l'image que j'avais construite dans les cadres façonnés par les médias, les livres d'école, les messages publics, ou encore certains films. Un autre point de vue qui me laissa une impression de mensonges sur la Chine et aussi sur la France elle-même. C'est ce ressenti qui est à l'origine de cette réflexion, qui s'inscrit d'abord dans une expérience et un parcours de vie avant d'entrer dans le champ académique de la didactique des langues.

Après avoir séjourné en Chine pendant plus de huit ans, mon regard sur la France s'est transformé en profondeur, pour devenir plus circonspect, plus distant, plus étranger aussi. Pareillement, ma vision de la Chine a changé, à la faveur de la découverte du pays, de la

¹ Notamment : *Le Monde* (édition du 26 avril 2021), *Le Figaro* (édition du 26 avril 2021), *Première* (édition du 29 avril 2021), *Libération* (édition du 26 avril 2021), etc.

² « Le succès de Chloé Zhao aux Oscars 2021 embarrasse la Chine », *Le Monde*, 26 avril 2021, https://www.lemonde.fr/culture/article/2021/04/26/la-chine-embarrasee-par-le-succes-de-chloe-zhao-aux-oscars_6078119_3246.html [consulté le 31/10/2021]

³ Le film a bel et bien été censuré en Chine où il n'a pas été diffusé.

⁴ Alors qu'à l'autre bout leur directeur milliardaire Jeff Bezos organise des voyages dans l'espace pour les grandes fortunes de la planète.

confrontation des représentations construites en France avec celles construites en Chine, avec l'éprouvé de la réalité dans ses similitudes et ses différences, avec l'étude de la langue chinoise et sa pratique quotidienne.

C'est ainsi que, dans mon travail d'enseignant de langues puis dans le cadre de mon stage, j'ai commencé à me questionner sur les effets que pourrait avoir l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangères sur notre vision du monde. Ce questionnement a trouvé un écho dans le cadre de ce master FLE, mais l'expérience du stage s'est avérée plus problématique que je ne l'avais imaginée. Lors de ma prise de fonction en mai 2020 dans l'entreprise *vip.com*, grande entreprise de commerce électronique en Chine, la complexité de la rencontre, la pluralité des contraintes, les enjeux socio-culturels, ma relative inexpérience, furent autant de facteurs qui ont limité ma marge de manœuvre pour la mise en place d'activités d'interculturelles. Chacun semblait être très prudent dans cette rencontre, moi, l'entreprise, le public du stage, la population même de la ville de Canton. Ce faisant, c'est le processus de rencontre entre personnes de cultures différentes qui est devenu l'objet de mon attention et de mon questionnement. La question qui s'est posée alors, et qui constitue la problématique de ce mémoire, peut s'énoncer ainsi : « Comment mener des activités interculturelles – et lesquelles – dans un contexte de prudence ? »

Comme le souligne Martine Aballah-Preteille (1999, p.6), l'on part généralement du constat de l'interculturel, pour ensuite poser la question du traitement de la différence, puis c'est à partir de là que, bien souvent, les avis divergent, en ce qui concerne les processus à employer. C'est que le champ est large et complexe, « nécessairement interdisciplinaire », et l'on y croise « l'anthropologie, la psychologie, la sociologie, la technologie et la démographie, l'histoire, la linguistique et l'éthique, l'économie et la politologie » (Demorgon & Lipansky, cités par Dasen, 2002, para.6), pour arriver à des solutions très englobantes et générales. Solutions parfois rattachées au projet démocratique (Aballah-Preteille, 1999, p.118 et sqq. ; Zhao, 2019, p.185), sans considérer que ce projet est lui-même une vision du monde spécifique et le propre d'une culture particulière.¹ Dans cette perspective, l'interculturalité serait l' « ensemble des processus – psychiques, relationnels, groupaux, institutionnels... – générés par les interactions de cultures, dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle des partenaires en relation » (Clanet, cité par Kerzil, 2002, para.7).

¹ Réflexion qui va dans le sens de celle de Jacques Demorgon (2005) sur la soi-disant « exception culturelle » française, et qui rappelle à juste titre que « l'exceptionnalité culturelle d'une société n'est pas l'exception mais la règle ».

Confronté dans le contexte d'apprentissage, entre autres contraintes, à une apparente volonté d'affirmation identitaire du public face à l'identité que ma seule présence convoquait avec elle, j'ai souhaité, de façon naturelle et dans la mesure du possible, mettre en avant mon expérience personnelle plutôt qu'une certaine idée de ma culture, dans l'intention de désamorcer les conflits. Adopter une posture de retenue, centrée sur la communication interpersonnelle et le contact, devait permettre d'atténuer les désaccords éventuels et les différences de point de vue, en les replaçant à un niveau individuel et humain, et sortir du cadre des valorisations identitaires conflictuelles, m'extraire en quelque sorte de l'interculturalité. Ce qui a constitué une première piste de travail.

Cependant les situations d'apprentissage étaient multiples : un groupe de débutants de niveau A1, un cours individuel en intensif avec trois heures d'enseignement quotidiennes, un autre cours individuel plus décontracté avec moins d'exigence d'efficacité, sans compter une demi-douzaine de cours d'anglais, en groupe ou individuels. Autant d'approches différentes de l'altérité, de méthodes d'apprentissage, de dispositifs à mettre en place dans une démarche interculturelle, d'activités à adapter. Mais en dépit de cette hétérogénéité du public, nous verrons que les apprenants ont tous manifesté de la curiosité et un intérêt certain pour des contenus interculturels.

Pour retracer cette expérience et cette rencontre, je décrirai dans un premier temps mon voyage personnel, principalement au travers de ma vie en Chine, qui m'a mené un peu plus loin sur la route du dé-payement et de la décentration, un peu plus loin de chez moi aussi (à moins que ce ne soit plus près ?). Puis je présenterai le contexte général du stage, ma mission au sein de l'entreprise, le public et le projet, ainsi que la problématique qui s'est posée.

J'ai utilisé au cours de ce stage les outils de la méthode ethnographique et notamment l'observation participante, en me basant sur un corpus constitué principalement d'un journal de terrain et d'entretiens avec les apprenants. Ce fut pour moi le premier travail de ce genre et il fut très stimulant, de l'étape de la mise en œuvre jusqu'à l'analyse des données.

Ma démarche de travail, qui s'inscrit dans une dynamique constructiviste, s'ancre autour des notions théoriques de l'interculturalité, des représentations et stéréotypes, et de l'idée de décentration. Elles seront utilisées dans une tentative de construction d'un rapport à l'altérité selon un processus de familiarisation et où les chocs culturels feraient place à la mise en commun de visions du monde différentes.

Les contraintes rencontrées sur le terrain de stage seront explicitées ensuite, replacées dans le contexte pédagogique que j'ai rencontré en Chine. Cela permettra de mieux

comprendre notamment les conflits méthodologiques qui ont pu naître et qui ont déterminé pour partie l'orientation de la démarche interculturelle et la posture que j'ai adoptées.

En fonction de ces contraintes, je décrirai le dispositif interculturel que j'ai construit, d'abord au quotidien dans la classe, puis sa fondation sur la base d'un diagnostic initial des représentations, les unités pédagogiques spécifiques que j'ai conçues, ainsi que la mise en place d'un dispositif hybride pour permettre le travail en distanciel avec le public.

Enfin, j'essaierai de déterminer quel a été l'impact de ce dispositif sur les apprenants, sur la base des éléments du corpus et en particulier les entretiens qu'ils ont bien voulu m'accorder en fin de stage pour mener à bien ce travail. L'ensemble fera l'objet d'une analyse présentant les prolongements possibles et les diverses pistes de remédiation suggérées.

Partie I : Terrain et contexte

C'est d'une façon naturelle, presque inévitable me semble-t-il, que j'en suis venu à enseigner le français aujourd'hui, en Chine, dans cette grande mégapole qu'est Canton, à près de dix mille kilomètres de chez moi. Comme si ça coulait de source. Cet univers, baroque et démesuré, presque omnipotent,¹ est le terrain qui me donne à voir et à penser l'écart entre deux espaces et tenter de saisir ce qui les relie.

1. Cheminement personnel

C'est d'abord dans le prolongement d'un itinéraire personnel, d'une expérience et d'un parcours de vie qu'est née cette réflexion.

Après un master en Information et Communication² et un cursus universitaire marqué par ma présence fantomatique à l'université, ma vie en France a longtemps été faite d'errances, entre une activité d'ingénieur en informatique (et des opportunités à ma portée mais peu à mon goût), un parcours de comédien à la fois prometteur, immature et paresseux, et des expériences de musicien que je n'ai jamais prises suffisamment au sérieux pour les inscrire dans une dynamique de travail. Rétif aux catégorisations, aux cases sociales et aux étiquettes professionnelles³, j'ai pris une voie chaotique et sinueuse, souvent faites de « non-choix », parmi les chemins qui s'offraient à moi, tiraillé entre mes goûts, mes souhaits, mes peurs, mes possibilités et mon environnement social. J'ai souhaité, me semble-t-il, me préserver moi-même du catalogage socio-culturel, dans un effort initié dès l'enfance, inconscient et confus, « de distanciation active par rapport à [mon] milieu qui paraît toujours naturel » (Mizubayashi cité par Alves, 2020, p.74) et à l'identité de groupe, dans un mouvement de déracinement par rapport aux cadres trop bien définis.⁴ Cette manière « de [me] séparer du natal, du national et de ce qui, plus généralement, [me] fixe dans une étroitesse identitaire » (Mizubayashi, cité par Alves, 2020, p.79), porte, je le comprends aujourd'hui en rédigeant ce mémoire, un potentiel utopique, une inscription dans l'espace singulier du non-lieu : « c'est-à-dire [un] lieu niant son inscription dans l'espace tout en affirmant ne pas être sans rapport avec celui-ci » (Leven, 2017, para.31).

¹ Les villes chinoises sont des chantiers immenses, des mondes en changement permanent, aux multiples facettes, mélanges de traditionnel et d'ultra-moderne, parfois insolites et exubérants, d'où se dégage une impression de profonde force, aux dimensions sans commune mesure avec la France.

² Obtenu en 2001 à l'Université de Nice Sophia Antipolis.

³ Si se définir en tant que professeur, cuisinier, médecin ou maçon correspond à une compétence, j'ai toujours ressenti comme une limitation et une privation de liberté le cadre professionnel ainsi socialement défini.

⁴ Avec le recul, peut-être y avait-il aussi une certaine forme d'ego, à vouloir être différent, sans penser que faire partie d'une communauté n'est, après tout, pas incompatible avec la libre affirmation de soi.

Je suis né en Côte d'Ivoire, d'un père libanais et naturalisé français, et d'une mère alsacienne. J'ai vécu et grandi dès l'âge d'un an en Provence¹, et nous parlions en français à la maison (même si mon père, qui est né au Sénégal, parle également parfaitement l'arabe et le wolof², et ma mère, qui est née au Maroc, le dialecte alsacien). Sensibilisé, sans aucune obligation et avec beaucoup de retenue, d'ouverture d'esprit et de liberté, aux religions chrétienne et musulmane, cette ascendance, qui portait les stigmates de l'histoire coloniale, et qu'on pourrait étiqueter de « multiculturelle » ou de « multi-ethnique », a toujours représenté, à mes yeux, une richesse. Peut-être étais-je trop naïf (ou ai-je fait mine de l'ignorer ?), mais je n'ai jamais ressenti de discrimination - en dépit d'un prénom qui est d'origine musulmane - et je me suis toujours senti à ma place là où je vivais, partageant rites et pratiques sociales. Cependant, j'ai toujours eu un sentiment de méfiance, quoiqu'imprécis, envers une identité nationale qui me semblait forcée, et l'intuition d'un prosélytisme véhiculé par l'imposture des cartes géographiques de l'école, l'exception culturelle louée à l'université, ou la vérité cléricale de l'isoloir démocratique.

Longtemps attiré par la culture chinoise, je m'intéressais dès l'adolescence – d'assez loin cependant – à la calligraphie, aux sinogrammes, à la médecine traditionnelle et aux arts martiaux. Je nourrissais à l'époque beaucoup de représentations sur la Chine, sur ses mystères et son exotisme, liées à un imaginaire magique et à l'ésotérisme, et au peu de contacts directs avec sa langue et sa culture. La pratique du kung-fu sur le tard, vers l'âge de 30 ans, fut une découverte d'importance, qui ne me quitta plus. Dans le même temps, la pensée ésotérique et l'interprétation herméneutique des textes sacrés m'avaient fait comprendre à la fois l'universalité des croyances³ et leur réalité individuelle.⁴ Cet aller-retour entre l'universel et le particulier est au cœur de l'anthropologie culturelle actuelle (Beaud et Weber, 2012, para.11) et de l'éducation interculturelle (Abdallah-Preteille, 1999), nous y reviendrons.

¹ Au cœur d'une forêt du Centre-Var, près du petit village de Flassans-sur-Issole.

² Langue véhiculaire et dominante du Sénégal, parlée par 90% de la population (Diouf, Tidiane Ndiaye & Binta Dieme, 2017)

³ Par exemple, dans une perspective herméneutique, la profession de foi de l'Islam (ou « Premier Pilier », appelée aussi *chahâda*), ne dit pas que le seul Dieu vrai est le Dieu des musulmans, mais que nous prions tous le même Dieu depuis toujours (on peut notamment consulter à ce sujet les travaux de René Guénon sur l'ésotérisme des religions : « c'est la multiplicité des voies conduisant toutes à un but unique » (1973, p.8).

⁴ De même, ce que les musulmans nomment *jihâd* n'est pas la « Guerre Sainte » médiatique des terroristes coupeurs de têtes, mais un effort permanent, une guerre spirituelle que l'on livre contre soi-même. Tous les dieux et tous les démons sont avant tout en nous-mêmes.

La vie m'ayant apporté, comme tout un chacun, son lot de douleurs, de colères et de désespoirs, je décidais de suivre mon frère, lui-même formateur de 散打¹, parti pour la Chine pour y étudier les arts martiaux.

Lors de mon premier voyage en 2014, je sympathisais avec un passager chinois dans l'avion qui nous conduisait à Pékin. Il me raconta ses études en France et sa surprise quand il découvrit le discours des médias français : « Mais est-ce que mon pays est comme ça ? » s'interrogeait-il. Face à son désarroi profond, je réalisais l'écart entre les discours nationaux, et le fossé à traverser pour comprendre une autre façon de voir le monde et de le penser. Déjà à l'époque, le discours médiatique français était souvent biaisé et réprobateur, ne présentant qu'une facette négative du pays², alors que la Chine ne donnait au contraire, à ce moment-là, qu'une « image de la culture française exagérément positive » (Develotte et Moïse, p.69).

Après un premier séjour de six mois passé à l'école de kung-fu, je rentrais en France pour y préparer un retour en Chine qui dure jusqu'à aujourd'hui, un exil de plus de 7 ans. Je m'inscrivis ainsi en 2014 à l'université du Shandong pour y apprendre le mandarin, durant un peu plus d'un an, dans la ville de Weihai, station balnéaire bien développée et agréable à vivre. Côtayer quotidiennement les étudiants chinois m'a permis d'accéder à leur univers plus simplement et directement, tout en découvrant les images qu'ils pouvaient avoir de la France et des Français. Dans le même temps, je débutais une pratique d'enseignant de langues, en français et en anglais, dans des institutions privées ou pour des cours particuliers, et je découvrais le système éducatif et la pédagogie chinois, et notamment le respect pour les professeurs et les enseignants, qui est bien différent en France.

La vie quotidienne me révéla des aspects importants du mode de vie et de l'organisation sociale, avec en perspective l'organisation française. Les normes, les mœurs et les usages ont une orientation collectiviste, chacun étant plus enclin à sacrifier son intérêt individuel au profit du groupe. Le don, le partage et l'entraide prirent ainsi un aspect différent de celui que j'avais connu en France. Assez rapidement aussi, j'ai compris que certaines libertés d'expression étaient limitées : ainsi, il faut être très prudent si on veut critiquer ouvertement le gouvernement³, et les manifestations sans autorisation préalable sont interdites. Alors on crie

¹ « sǎndǎ » en *pinyin*, ou « boxe chinoise ». Le *pinyin* est la romanisation du chinois à des fins d'apprentissage phonétique.

² On peut consulter à ce sujet l'intéressante revue de presse compilée par le département de français de l'École des Langues et Cultures Modernes de la Faculté des Arts de l'Université de Hong-Kong (Meyer, 2014)

³ Par exemple, plusieurs élèves m'ont témoigné avoir été contactés personnellement par les autorités pour leur demander de ne pas critiquer le gouvernement sur leur messagerie personnelle (WeChat).

souvent à la dictature, à l'oppression ou au non-respect des Droits de l'Homme.¹ La France, en effet, autorise la critique de l'État par le peuple, et même l'encourage, à travers les arts ou les médias : ce qui a un effet cathartique et permet de soulager les consciences, en rendant la réalité plus supportable, même si, au final, la contestation est vaine et sans effet décisif. Cela permet à un groupe social, comme l'avait remarqué Pierre Bourdieu, de « se donner bonne conscience tout en donnant de lui-même une bonne image » (Bourdieu, cité par Geoffrey Geuens, 2009).² Comme le disait Léo Ferré : « Les mots que vous employez n'étant plus "les mots", mais une sorte de conduit à travers lequel les analphabètes se font bonne conscience »³.

C'est vrai, les manifestations de la place 天安门 de 1989 ne sont pas le sujet de conversation anodin que l'on aborde avec le chauffeur de taxi le matin. Mais les répressions infanticides du *Bloody Sunday*, qui eurent lieu une quinzaine d'années auparavant⁴, deviennent-elles plus acceptables après un *mea culpa* de l'Etat ? Si les systèmes politiques sont différents entre la France et la Chine⁵, l'issue reste la même : les contestations sociales ou les situations multiculturelles⁶ donnent lieu, dans les deux cas, à des conflits violents. Dès lors, quand les médias occidentaux dénoncent le communisme comme coupable, ils devraient aussi questionner le capitalisme démocratique.⁷ À l'échelle internationale, bombarder les populations d'autres pays⁸ pour (soi-disant) les convertir au projet démocratique n'a, d'une part, jamais été couronné de succès, et d'autre part, cache probablement des enjeux sous-jacents, économiques, commerciaux et géostratégiques.⁹ Forte du prix Nobel de la Paix qui lui fut décernée en 2012, l'Union Européenne était engagée, en 2016, dans des guerres

¹ Sans considérer leurs effets pervers, décelés par Claude Levi-Strauss (cité par Clément, 2010), ou leur légitimité, remise en cause par Jacques Ellul.

² Ce point mériterait à lui seul une étude approfondie, l'exemple des réseaux sociaux en est une illustration.

³ Léo Ferré, *La Solitude*, 1971

⁴ Le 30 janvier 1972, à Derry, Irlande du Nord.

⁵ Systèmes multipartites ou bipartites en Occident, coopération multipartite au sein du PCC pour la Chine.

⁶ Par exemple le Xinjiang et le Tibet dans le cas de la Chine, la Corse, le Pays Basque, la Nouvelle Calédonie ou encore les Antilles pour le cas de la France.

⁷ Pour prendre l'exemple de la Nouvelle Calédonie, des années de quasi guerre civile et des dizaines de morts ont donné lieu à un référendum aux allures démocratiques, dénoncé par les indépendantistes, et qui aboutira à une prise d'otage sanglante. C'est-à-dire avec pour conséquence : la violence et la mort. Il semblerait que l'illusion démocratique ne soit pas particulièrement garante de la vie humaine.

⁸ Comme c'est le cas actuellement en Syrie par exemple, dans un conflit qui dure depuis plus de 11 ans, et qui cache lui aussi, à n'en pas douter, des enjeux économiques d'importance.

⁹ Je vois surtout dans les dénonciations sur l'organisation politique (Irak, Lybie, Syrie, Chine, Iran, Afghanistan, etc.) des enjeux de pouvoir et des intérêts économiques et commerciaux. Les gouvernements qui interviennent dans ces pays ne le font pas pour des raisons humaines, mais pour des raisons de stratégies économiques et politiques. En dépit de la sincérité d'une partie de la population qui pourrait les soutenir (sincérité toute relative cependant, car dans toute propagande, il y a complicité du propagandé).

dévastatrices et sanglantes, notamment en Syrie, en Lybie, en Irak, et en Afghanistan.¹ Le *casus belli* est désormais : « Guerre contre le terrorisme ».

Ces questions qui, soulèvent celles du « deux poids, deux mesures » et de l'hypocrisie des médias français,² ont profondément ébranlé certaines de mes certitudes et mon système de valeurs. Et surtout ma confiance dans le discours officiel, relayé par les médias, qui donnent l'image d'un pays liberticide et archaïque, alors que la vie en Chine est très agréable, sur plusieurs aspects.

L'organisation politique chinoise découle, comme celle de la France, des idées des Lumières : il s'agit bien d'un contrat social, où le peuple concède certaines de ses libertés pour plus de sécurité. Les idées communistes elles-mêmes, qui ont fondées la RPC, sont originaires de France, en partie ramenées jusqu'en Chine par des étudiants chinois venus apprendre le marxisme à Paris (Liu & Bi, 2018).³ La vie quotidienne chinoise n'a pas le confort de la France, c'est certain, et beaucoup de Chinois suivent un rythme harassant. Mais l'atmosphère est bouillonnante, les gens montrent de la joie, le niveau de vie augmente, la pauvreté disparaît, le système de santé se perfectionne, l'éducation se généralise, beaucoup de liberté et de sérénité se dégagent dans le quotidien, liées au sentiment de sécurité qui règne, beaucoup plus qu'en France à certains égards : non, je ne suis définitivement pas dans une dictature. Et la population sait aussi, parfois, faire entendre sa voix ou choisir des chemins non conformistes.

De nombreux voyages m'ont aussi offert la possibilité de rencontrer des habitants de diverses régions de la Chine.⁴ Les trajets en train sont, à ce titre, très instructifs, car les voyageurs aiment particulièrement papoter avec leurs compagnons de voyage, dans une ambiance familiale et détendue. Il n'est pas rare de se voir offrir à manger dès le début du trajet et la conversation s'installe alors rapidement. La convivialité et le partage sont omniprésents, les gens pouvant entamer des discussions avec des inconnus de façon beaucoup plus simple et désinvolte que je ne l'avais connu en France.

Après un an d'étude du chinois, j'ai travaillé de 2015 à 2017 en tant qu'ingénieur informatique, pour l'entreprise *Charsming*, toujours à Weihai où j'avais élu domicile.

¹ La plupart des pays européens (et les USA) étaient ou sont encore engagés dans des conflits armés qui ont fait plus de 3 millions et demi de victimes (2 millions pour l'Afghanistan à lui seul, dans un conflit de plus de 40 ans).

² Voir par exemple à ce sujet le message de l'ambassadeur de Chine en France du 14 février 2020 : « Réponse du porte-parole de l'ambassade de Chine en France à certains propos irresponsables concernant l'attitude de la Chine dans sa lutte contre le coronavirus », Ambassade de Chine en France, disponible en ligne : <http://www.amb-chine.fr/fra/zfzj/t1745024.htm> [consulté le 26/08/2021]

³ Ce qui fait dire au directeur de l'entreprise où j'enseigne, et aussi apprenant de français : « Je ne comprends pas pourquoi les Français critiquent la Chine. »

⁴ Plusieurs provinces (Shandong, Shanxi, Gansu, Shaanxi, Henan, Guangdong) et grandes villes chinoises (Hong-Kong, Beijing, Guangzhou, Hangzhou, Shanghai, Xi'an).

L'entreprise collaborait avec une entreprise française, et son directeur, qui parlait un français impeccable et qui avait fait ses études en France, me fit ainsi découvrir un peu le fonctionnement d'une entreprise chinoise moderne et ouverte, où j'avais beaucoup de liberté.

Puis je décidais de me consacrer plus entièrement à l'enseignement des langues, auquel j'avais pris goût. J'ai donc travaillé pour des écoles privées, toujours à Weihai, et j'ai pu me familiariser avec le public et son milieu, et développer des compétences propres à l'enseignement. Je remarquais notamment la forte pression et la lourde charge de travail qui pèsent sur les élèves, dans un environnement très concurrentiel, avec parfois des méthodes d'apprentissages différentes de celles qui m'étaient familières en France.

Mon apprentissage du kung-fu, poursuivi l'année suivante (en 2018), fut une expérience unique pour saisir le cœur de la culture pédagogique chinoise. Étudier et vivre dans une école traditionnelle d'arts martiaux chinois, située dans un petit village du Shandong,¹ contribuèrent encore à ma décentration : par exemple, comprendre et cultiver le culte des ancêtres et le respect dû aux aînés et aux enseignants, me firent remettre en question une certaine façon de vivre en France, et m'intéresser à des valeurs traditionnelles chinoises, la piété filiale étant probablement « la caractéristique majeure et centrale de la vision confucéenne du monde. » (Cheng, 2020). L'école accueillant à la fois des Chinois et des étrangers de tous les pays, ce fut aussi l'occasion d'apprécier les représentations de l'Autre dans un contexte rural, et aussi de constater une certaine forme d'acceptation de la différence, sans critique, sans hypocrisie ni jugement de valeur², en dépit des stéréotypes et des préjugés qui peuvent exister malgré tout. Enfin, la pédagogie des arts martiaux est fondée sur la répétition du mouvement et sur la pratique avant tout, lesquelles déboucheront ensuite sur la construction théorique, dans une démarche fondamentalement inductive.

Après deux années d'études et un aller-retour pour passer Noël en France, l'épidémie de Covid-19 se déclara, en janvier 2020. Respectant les règles sanitaires mises en place, je restais à l'abri plusieurs semaines dans mon appartement de Weihai, pour éviter la propagation du virus. J'écoutais chaque jour la radio française, et de nouveau, c'est le mode de vie des Chinois qui fut pointé du doigt. Au lieu de chercher *ensemble* des solutions au problème, les médias ont rapidement associé l'épidémie à la consommation de chauve-souris (ce qui, personnellement, me paraît être une absurdité). Le confinement et les mesures de distanciation relevaient, selon

¹ 崑崙山少林武术学校 « Académie d'Arts Martiaux de Shaolin des Montagnes de Kunyu », Yantai, Province du Shandong.

² Mais peut-être était-ce en raison de cet environnement particulier où les valeurs de respect sont centrales.

les journalistes de Radio France¹, de pratiques barbares, moyen-âgeuses et tyranniques qui portaient atteinte aux Droits de l'Homme, alors qu'on les appliqua deux mois plus tard en France, assorties d'un couvre-feu (!). Parfois sur le ton de l'humour ou de façon implicite, le *bashing*² anti-Chine est néanmoins continuellement à l'œuvre et dissimule avant tout des enjeux politiques, économiques et commerciaux.³ On construit et affirme de cette manière l'identité culturelle française et son « art de vivre », par contraste et opposition, et la production d'une identité sociale « naît du contact, de la confrontation avec un autre groupe » (Develotte et Moïse, p.48).

Et si cette critique systématique de la Chine vise à agir sur l'opinion publique afin de provoquer une réaction et peser sur les attitudes et les comportements (Lorenzi & Moïse, 2021, article « Propagande ») (face à l'émergence chinoise, par exemple, en tant que superpuissance et première puissance économique), alors il s'agit de propagande⁴. En ne présentant qu'un aspect de la situation, les médias français occultent délibérément les facettes positives de la crise du Covid-19 en Chine, quand il suffit d'être présent et d'ouvrir les yeux pour les découvrir. Depuis lors, le discours médiatique chinois envers la France a, d'ailleurs, sensiblement évolué, face à la sempiternelle diabolisation occidentale.

Au tout début de la contagion en Europe, le Président Macron évoqua une épidémie « inexorable »⁵, avec un virus « qui circule », dans une attitude diamétralement opposée aux préconisations faites la veille par l'OMS.⁶ Contre le bon sens et la sagesse populaire qui nous ont appris à gérer les épidémies depuis des siècles (en isolant simplement les malades), et en ignorant les résultats déjà obtenus en Chine, où la contagion avait été contrôlée, le

¹ Cf. par exemple les journaux radiophoniques de janvier et février 2020 de France Info et France Inter.

² « Dénigrement répété, voire systématique, d'un groupe qui se manifeste par des actes de discours variés (disqualification, mépris, dévaluation, etc.), participant ainsi à l'intensification des tensions. » (Lorenzi & Moïse, 2021, article « Bashing »)

³ Il s'agit d'une analyse personnelle qu'il n'y a pas lieu d'étayer ici (même si, nous le verrons, les enjeux de pouvoir et de domination sont omniprésents dans la situation d'apprentissage qui nous occupe). A titre d'exemple et dans le même ordre d'idées, l'esclavage et la domination des peuples n'a rien à voir avec leur culture ni même avec leur couleur de peau, la différence n'étant jamais qu'un prétexte à l'asservissement. La controverse de Valladolid, par exemple, en est une illustration.

⁴ « Action systématique de persuasion à l'égard d'une opinion publique pour lui faire adopter des idées, des idéologies, des opinions ou encore des doctrines. [...] Au-delà de modifier les idées, le but de la propagande moderne est de provoquer une action. En cela, la propagande a donc un effet performatif. » (Lorenzi & Moïse, 2021, article « Propagande »)

⁵ Voir, par exemple, l'article de *Libération* du 5 mars 2020 au titre assez incroyable : « Covid-19 : la France ne se voile plus la phase »

⁶ « Notre message à l'ensemble des pays est le suivant : il est possible de s'en sortir. Nous pouvons repousser ce virus. L'évolution de la flambée épidémique dans votre pays dépendra des mesures que vous allez prendre. » (Ghebreyesus, Organisation Mondiale de la Santé, 4 mars 2020)

gouvernement mentit effrontément sur la possibilité, bien réelle, de juguler la propagation du virus.

Bien sûr, la population n'était pas préparée et n'avait pas l'expérience de ce genre de crise. Mais dans le brouhaha socio-politico-médiatique de la « libre expression » qui règne en France, on a rapidement commencé à défendre l'idée de liberté individuelle qui, au final, compterait plus que la vie d'une femme ou d'un homme, dans une sorte de subversion des valeurs des Lumières.¹ L'intérêt personnel et l'accomplissement individuel aurait-il plus de prix que le sang de quelques membres (déjà vieux) du groupe et que le bien-être de la communauté ? Un collectif d'enseignants a même porté plainte contre le gouvernement pour « mise en danger de la vie d'autrui ».² Oui, il y a bien quelque chose de pourri au Royaume de France. Ce qui ne veut pas dire qu'il n'y ait rien de pourri au Royaume de Chine. Mais il convient de balayer devant sa porte avant de critiquer celle du voisin (ou du lointain). Les Chinois aspirent, eux aussi, à la liberté, à la démocratie, au confort, et le pays se développe et évolue. Et, dans l'immédiat, il sait protéger sa population.

Toutes ces remises en question, amorcées depuis plusieurs années, ont contribué à ma propre décentration, dans une exotopie qui questionne les valeurs de ma culture d'appartenance, d'une manière nécessairement transcendante. Comme le dit Tzvetan Todorov (cité par Schuerewegen, 2016) : « L'exotopie doit être vécue de l'intérieur ; elle consiste en la découverte, en son cœur même, de la différence entre ma culture et la culture, mes valeurs et les valeurs. » Les paroles de Léo Ferré qui m'habitaient avant mon départ pour la Chine, me reviennent aujourd'hui en écho : « Je suis d'un autre pays que le vôtre, d'un autre quartier, d'une autre solitude. »

C'est chargé de ces questionnements, détaché de ma propre culture et commençant à la regarder de l'extérieur, que j'entrepris de voyager au sud de la Chine, en pensant à l'histoire du grand oiseau *Peng*. Cette histoire fut racontée par le philosophe Zhuang Zi³, quatre siècles avant Jésus-Christ : c'est l'histoire d'une quête de sens, des limites du regard et des points de vue, de la satisfaction dans l'abondance contre la lucidité dans l'adversité. C'est aussi l'histoire de ceux qui n'ont pas le choix, et qui n'ont pas grand-chose d'autre que l'espoir d'une vie

¹ Ce qui évoque un phénomène similaire, révélé par Jacques Ellul (1984) dans *La subversion du christianisme* : la société chrétienne qui a donné naissance « à une civilisation, à une culture en tout inverse de ce que nous lisons dans la Bible ».

² « Covid-19 : un collectif d'enseignants porte plainte pour "mise en danger de la vie d'autrui" », France 24, 30/03/2021. Disponible en ligne : <https://www.france24.com/fr/france/20210330-covid-19-un-collectif-d-enseignants-porte-plainte-pour-mise-en-danger-de-la-vie-d-autrui> [consulté le 15/08/2021]

³ Traduit notamment en anglais par Watson (1968, pp.29-31).

meilleure pour avancer. Ou encore l'histoire de ceux qui refusent une éducation qui les force à s'adapter à une société qui leur échappe.

2. L'organisme d'accueil

Au mois de mai 2020, j'ai eu l'opportunité de commencer à travailler en tant que professeur de français et d'anglais pour une entreprise située à Canton, au sud de la Chine, dans la province du Guangdong.

2.1. Commande initiale de stage

Il s'agit donc d'un stage sur mon lieu de travail : je suis salarié de l'entreprise chinoise *vip.com* en tant qu'enseignant de français et d'anglais, à Canton (Chine). J'ai un contrat de travail à temps plein pour une durée de trois ans (de mai 2020 à juin 2023). La commande de stage vient s'inscrire dans cette dynamique professionnelle : elle naît à l'initiative du directeur général de la division logistique qui souhaite apprendre le français pour ses propres besoins, et aussi permettre à ses collaborateurs et à ses employés de se familiariser avec les pays occidentaux, de développer leurs compétences en langues, et d'avoir une meilleure connaissance de la culture et de la vision française et occidentale, dans un esprit d'ouverture sur le monde.

La commande principale est donc de dispenser des cours particuliers de français au directeur en fonction de son emploi du temps. Depuis le début du projet, les cours sont assurés quotidiennement, à raison d'environ 15h par semaine. L'apprenant est actuellement¹ de niveau A2 en cours d'acquisition, souhaite obtenir un DELF et éventuellement prolonger son apprentissage en France dans le futur. Les cours ont lieu à son domicile, avec des séances de 3 heures, en moyenne 5 fois par semaine.

Un directeur de service suit aussi les cours particuliers de français, une heure par semaine en présentiel, dans les locaux de l'entreprise. Il est débutant (A1) et souhaite être capable de communiquer et d'avoir une certaine autonomie lors de ses déplacements éventuels en France. Comme la plupart des membres de l'entreprise, son emploi du temps est particulièrement chargé et lui laisse peu de disponibilités pour étudier.

Deux cours collectifs sont assurés une fois par semaine dans les locaux de l'entreprise : un groupe de niveau A1 en cours d'acquisition, et un groupe de grands débutants. Quatre apprenants sont réguliers à l'heure actuelle, salariés de différents services. L'effectif a

¹ Août 2021

beaucoup varié, en raison de mutations et de départs, et seul un « noyau dur » arrive à assurer une régularité de présence en fonction de leur charge de travail.

Je suis sous la responsabilité du responsable du service formation, qui est aussi mon tuteur de stage, et qui suit aussi les cours collectifs de français. Lui-même a été remplacé au cours de mon stage en raison d'une mutation, et son successeur est donc dans le groupe de grands débutants, groupe ouvert en juillet 2020.

Tous les apprenants sont salariés de l'entreprise et suivent les cours dans le cadre de la formation interne, soit sur leur temps de travail, soit pendant leur temps libre. Certains sont très occupés, et ne peuvent pas toujours assister au cours chaque semaine. Il leur reste aussi assez peu de temps de travail en autonomie. Aussi, pour remédier au problème, il m'a été demandé de mettre à disposition du contenu pédagogique en distanciel, pour permettre une certaine continuité dans le travail.

Des questionnements multiples apparaissent lors de la réception de la commande : travailler dans une grande entreprise chinoise n'est pas une chose simple, les interactions se font pour la plupart en chinois mandarin, et les contraintes administratives sont rigoureuses. On peut se demander quelle part de liberté aura l'enseignant et quel sera son degré d'autonomie dans le travail, dans le choix du contenu ou des manuels par exemple. Aussi, il faudra veiller à faire preuve d'initiative et à multiplier les propositions, tout en restant dans le cadre de la culture de l'entreprise et son système de valeurs.

Les habitudes de travail et le contexte d'une formation interne font aussi que le public d'apprenants est particulier, dans ses objectifs, ses méthodes d'apprentissage, son degré d'autonomie, son implication et son assiduité. Les niveaux et les attentes sont aussi hétérogènes et ne se rejoignent pas nécessairement : par exemple, le directeur général peut avoir des attentes en matière de contenu et d'objectif pédagogique qui sont totalement différentes du groupe de débutants.

Dans le même ordre d'idées, enseigner à un supérieur hiérarchique peut poser des défis originaux, en ce qui concerne les évaluations par exemple, formelles ou informelles, les orientations à donner à la classe, la progression pédagogique voire la méthode d'enseignement en elle-même.

Enfin, même si en tant qu'étranger en Chine les contraintes et les exigences sont atténuées par rapports aux travailleurs locaux, le contexte est néanmoins celui d'une entreprise à rayonnement mondial et il reste nécessaire à l'enseignant de « faire ses preuves » dès le

commencement de sa mission, afin de pouvoir obtenir la confiance de sa hiérarchie et de pouvoir travailler dans un contexte serein.

2.2. L'entreprise

vip.com 唯品会¹ est une entreprise de commerce électronique, fondée en 2008 sur le modèle de l'entreprise française *Vente Privée*², et le principe des « ventes flash ». Elle est la troisième entreprise B2C³ de Chine (vêtements de marques et articles de maison principalement). Très connue par une grande majorité de Chinois, elle jouit d'une très bonne réputation et compte plus de 50 millions de clients à travers toute la Chine. Elle possède aussi plusieurs succursales implantées à l'étranger et entretient des relations commerciales avec la France. Son siège social est situé à 广州 (Canton), 3^e ville du pays et plus grande ville du sud de la Chine avec 15 millions d'habitants. La mégapole est un centre économique et financier de première importance qui rayonne dans toute l'Asie.

2.3. Organisation humaine et acteurs

L'entreprise compte au total plus de 50000 employés, et la division logistique, créée en 2015, approximativement 20000 employés répartis dans tout le pays. Environ 300 personnes travaillent dans les locaux du siège à Canton.

La branche logistique est administrée par un directeur général, qui est sous la seule responsabilité des deux fondateurs du groupe. Il est à l'origine de la demande de formation, avant tout pour ses besoins personnels.

Le centre de logistique est organisé en différents services (clients, approvisionnement, comptabilité, etc.) qui ont chacun un directeur à leur tête. J'évolue au sein du service du personnel et des ressources humaines, plus spécifiquement dans le département de la formation interne, qui compte une demi-douzaine de personnes. Le chef du département, qui a supervisé mon recrutement, est mon responsable direct. J'occupe dans l'entreprise une position hiérarchique légèrement inférieure à la sienne. J'ai des relations directes et régulières avec les autres membres de l'équipe, pour des questions d'organisation ou de procédure principalement. Les échanges se font principalement en chinois, parfois en anglais quand j'atteins les limites de mes compétences en mandarin.

¹ « wéi pǐn huì » en *pinyin*.

² Rebaptisée « veepee.fr »

³ Business to Customer

2.4. Contexte pédagogique : les cours de langues et de FLE

D'une manière générale, l'entreprise attache une importance particulière à la formation de ses employés et à leur évolution professionnelle. Des formations régulières sont assurées dans divers domaines, notamment en ligne, à l'aide d'un outil d'apprentissage développée par l'entreprise.

Le directeur général a ainsi souhaité permettre aux différents chefs de service ainsi qu'au personnel de l'entreprise de se perfectionner en langues s'ils le souhaitent. Un cours individuel d'une heure par semaine durant leur temps de travail est donc proposé à chaque chef de service qui en fait la demande, et des cours collectifs pour les employés.

Un autre formateur en langue, qui a aujourd'hui quitté l'entreprise, m'a précédé sur ce poste d'enseignant de français et d'anglais pendant plusieurs années. Actuellement, il n'y a pas, à ma connaissance, d'autre intervenant en langues dans l'entreprise.

2.5. Objectifs du projet

Le diagnostic stratégique du projet de stage m'avait permis de dégager des besoins, traduits en objectifs opérationnels pour la réalisation du projet. Ils seront exposés en annexes I et II.

3. Problématique

Après un voyage et un séjour de plus de sept ans en terre chinoise, mon regard sur la France s'est radicalement transformé. De même, le regard que je portais auparavant sur la Chine, depuis ma Provence lointaine, s'est lui aussi aiguisé à la faveur de l'expérience réelle et du rapprochement avec les hommes et les femmes qui vivent ici. Ma rencontre avec une autre culture, mon apprentissage d'une autre langue, ainsi que mon cheminement personnel dans un territoire étranger, ont changé ma vision du monde, de façon forte et durable.

Dès lors, dans le cadre de mon expérience professionnelle d'enseignant de langues, puis dans le cadre de mon stage, je me suis rapidement interrogé sur l'effet que pouvait avoir l'apprentissage d'une langue et d'une culture étrangère sur le regard et la vision du monde des apprenants. Mais dans cette démarche interculturelle, il m'est apparu, devant l'éprouvé de la réalité du terrain, que cette rencontre entre enseignant et apprenants était complexe, jalonnée d'incertitudes, de malentendus, de questionnements et de doutes, d'évaluations réciproques, d'enjeux divers. Ce faisant, c'est le processus de rencontre entre personnes de cultures différentes qui est devenu l'objet de mon attention et de mon questionnement.

Lors de ma prise de fonction dans l'entreprise, le terrain de stage m'a paru sensible, et mes interlocuteurs précautionneux et vigilants quant aux responsabilités à m'accorder et aux orientations à donner au projet. Confronté à des situations nouvelles, avec des demandes précises et des exigences parfois fortes, la mise en place d'activités et de contenus interculturels a rapidement constitué un questionnement. Peu familier avec la ville de Canton et avec les grandes entreprises chinoises, confronté à un public nouveau d'apprenants, j'ai adopté une position de prudence, un peu en écho à celle de l'entreprise. Je souhaitais éviter les écueils, les malentendus ou les maladresses, sur la méthode comme sur le contenu thématique, et j'ai suivi dans un premier temps les recommandations et les préconisations de l'entreprise. Mes interlocuteurs quant à eux ignoraient mon niveau de compétence en tant que pédagogue, mais aussi en langue française, ainsi que mon comportement au travail. En un mot, l'entreprise avait besoin de me connaître, et moi-même j'avais besoin de connaître mes collègues et les apprenants : il nous a fallu faire connaissance. Ce cheminement m'a particulièrement intéressé, et c'est à cette question centrale que j'essaierai de répondre dans le cadre de ce mémoire de stage : « Comment mener des activités interculturelles – et lesquelles – dans un contexte de prudence ? »

Pour répondre à cette question, j'essaierai d'aborder l'interculturalité d'une façon un peu différente de l'approche commune que j'ai pu observer, notamment dans les manuels de langues, et qui pose d'emblée et *a priori* l'existence de différences culturelles, dans une perspective souvent exotique (Denis, 2005). Rappelons que « l'exotisme fait toujours référence à une représentation idéalisée de l'étranger, conçue comme étant meilleure que l'originale, dans une vision du monde réifiée et souvent réductrice » [traduction personnelle] (Moïse, 2017, p.120). Dès lors, il me semble que parler d'interculturalité comme solution, c'est d'une certaine façon alimenter le problème :¹ l'injonction « faites de l'interculturel ! », si elle permet de montrer une autre réalité (et c'est tant mieux), fait perdurer la relation de communication dans une dynamique de comparaison des cultures, voire d'opposition, par sa définition même. Or c'est bien dans cette opposition des cultures, qui porte des enjeux de pouvoir, de supériorité et de domination, que réside le problème de ce qu'il est convenu d'appeler la communication interculturelle. Je voudrais adopter une position plus proche de celle du phénoménologue et, comme lui, considérer que « la culture n'est pas une réalité sociale en soi que l'on peut

¹ Un peu comme la formule de Paul Watzlawick : « La solution, c'est le problème ! » (1987)

appréhender de manière objective, c'est un vécu dont il s'agit de reconstruire le sens.» (Abdallah-Pretceille, 1999, p.57).

Aussi, mon hypothèse de travail est de ne pas faire le constat initial de la différence culturelle, mais de considérer cette rencontre comme celle de personnes avec des expériences vécues différentes dans des milieux différents. Dès lors, le processus serait celui d'une « reconnaissance réciproque de l'homme par l'homme » (Abdallah-Pretceille, 1999, p.62), avec leurs normes, leurs valeurs, leur mode de vie, leur langue, leurs rites particuliers, partagés ou différents.

Dans cette démarche herméneutique, il est important de préciser que ma posture initiale est déjà une posture de décentration. Tzvetan Todorov décrit la démarche ethnologique de Claude Lévi-Strauss comme le jeu de l'éloignement et du rapprochement qui fait du monde entier « une terre d'exil » (Todorov cité par Develotte et Moïse, 2019, p.67). Cette idée a beaucoup résonné en moi. Parce que j'ai déjà parcouru un peu de chemin sur ma propre décentration culturelle, et que je peux mettre en perspective certains de mes propres cadres de références, je ne vais pas chercher à défendre mon identité culturelle, mais plutôt ce qui constitue mon identité personnelle. Dès lors, on peut penser que les chocs culturels, qui sont révélateurs de nos propres enracinements culturels (Cohen-Emerique, 2016, para.4), prendront des formes moins conflictuelles. Cette décentration passe par la réflexivité : ainsi « l'activité interactionnelle subjectivée et décentrée nous donne à voir l'autre non pas à partir de nos propres catégories construites et rationalisées mais à partir des siennes propres telles que je peux alors les dé-couvrir » (Moïse, 2009).

Partie II : Méthodologie

Cette réflexion s'inscrit dans une démarche inductive et constructiviste, selon l'approche de la sociolinguistique de terrain et de l'anthropologie linguistique.

Le corpus des données recueillies est issu plusieurs types de démarche :

- une démarche ethnographique et une observation directe du milieu de 2014 à aujourd'hui, selon une méthode écologique (principalement des notes personnelles prises sans objectif scientifique initial) ;
- une méthode d'enquête, à l'aide de questionnaires, sondages et entretiens, durant la période recouvrant le stage ;
- une méthode documentaire, concernant principalement les médias locaux, français ou internationaux et la presse, tout au long de ma présence au sein du milieu, à savoir principalement : *Sixth Tone* (en anglais), *CGTN* (en anglais), *Faguowenhua* (en français) et *That's* (en anglais) ;
- une démarche de recherche-action, qui cherche à agir dans le contexte d'enseignement au cours du stage.

1. La méthode écologique

La méthodologie utilisée ici relève de la démarche ethnographique. C'est une recherche qualitative qui s'inscrit dans la durée, en immersion dans le milieu concerné et sur le long terme : les données ont été recueillies dans des situations naturelles, selon une méthode écologique (Galligani, 2019, p.20) dans le cadre de l'observation participante (Galligani, 2019, p.21), c'est-à-dire en prenant part à la vie collective du groupe observé. Je distinguerai deux contextes généraux d'observation.

D'une part, des observations directes effectuées, à partir de 2014 et jusqu'à aujourd'hui, dans un système complexe, au sein de situations de communication diverses, impliquant des acteurs variés dans des contextes multiples :

- vie quotidienne dans la mégapole de Canton de mai 2020 à aujourd'hui, dans la ville moyenne de Weihai (Shandong) de juillet 2014 à novembre 2017, et dans le contexte rural du village de Kunyushan (Shandong) de novembre 2017 à janvier 2020 ;
- études de chinois (de septembre 2014 à juin 2016) et activités pédagogiques (ateliers de théâtre et « coin français ») en français (de septembre 2015 à juin 2017) à l'université du Shandong à Weihai ;

- vie dans une école traditionnelle de kung-fu à Kunyushan (Shandong) de novembre 2017 à janvier 2020 ;
- enseignement de la guitare aux enfants dans une école de musique à Weihai (Shandong) de décembre 2018 à mars 2020 et soirées de chansons françaises et anglaises dans un pub près de l'université du Shandong (de juin 2016 à septembre 2017) ;
- une activité d'ingénieur en informatique pour une entreprise chinoise (en collaboration avec une entreprise française), à Weihai, de mars 2015 à juillet 2017 ;
- plusieurs voyages à travers la Chine.¹

Il s'agit en cela d'une enquête ethnographique, comme définie par Bronislaw Malinowski en tant qu'« une immersion de longue durée [...] sur un lieu donné qui permet un contact direct et prolongé de l'ethnologue, notamment par l'apprentissage de la langue parlée, avec le milieu social enquêté » (Beaud et Weber, 2012, para.4). Ces situations sont présentées de façon générale dans le récit ethnographique du chapitre 1.² Ces données qualitatives, qui concernent notamment les représentations de la France en Chine, furent collectées durant mon parcours personnel et mon séjour à long terme sur le terrain (prise de notes, observations, enregistrements vidéo, lectures et analyse des médias, textes poétiques, etc.). Il s'agit de notes personnelles, recueillies çà et là au gré de mes humeurs et de mes inspirations, qui n'avaient pas vocation à la rigueur intellectuelle d'un travail universitaire quand elles furent rédigées. Elles ont néanmoins nourri ma réflexion.

D'autre part, ce corpus a été complété, de manière plus rigoureuse, par des données reposant sur l'observation participante et recueillies tout au long du stage, dans le but de mieux comprendre les comportements et les attitudes. Elles comprennent :

- des notes de travail (journal de terrain), collectées entre le 23 janvier 2021 et le 29 août 2021, dans les trois contextes d'enseignement,³ d'abord prises de manière irrégulière, puis systématiquement à chaque cours ;
- des enregistrements audio pris durant les séances individuelles de niveaux A1 et A2, dans les locaux de l'entreprise et au domicile de l'apprenant, concernant des discussions sur la méthodologie, certaines activités orales (jeux de rôles en particulier) et interculturelles (« Jean de La Fontaine », « Les Lumières »), pour une durée totale d'environ 6h30 pour 10 séances ;

¹ Plusieurs provinces (Shandong, Shanxi, Gansu, Shaanxi, Henan, Guangdong) et grandes villes chinoises (Hong-Kong, Beijing, Guangzhou, Hangzhou, Shanghai, Xi'an).

² Cf. supra « Cheminement personnel », p. 16.

³ Deux cours individuels et un groupe.

J'ai essayé dans la mesure du possible de suivre les recommandations de Bronislaw Malinowski, qui constituent « des incontournables de l'enquête ethnographique » (Marchive, 2012, para.3), comme « recueillir des données concrètes sur une grande série de faits », « tenir un journal et [...] citer *verbatim* », « parler la langue indigène et [...] s'en servir comme instrument d'enquête ».

J'ai donc tenu un journal de terrain, où sont consignées les observations effectuées durant les classes. Il s'agit de prises de notes quotidiennes, rédigées la plupart du temps *a posteriori* (c'est-à-dire après la classe ou en fin de journée) ou dans « les interstices du temps de travail » (Beaud et Weber, 2012, para.18). Elles concernent en particulier :

- les thématiques abordées en classe, comme la vie quotidienne (salutations, habitudes alimentaires, etc.), la littérature (avec une activité consacrée à Jean de la Fontaine par exemple), ou l'histoire de France (avec une activité sur le siècle des Lumières par exemple). Les découvertes, les interrogations ou les remarques des apprenants ont été notées après la classe.
- la méthode pédagogique à adopter (qui a été une discussion constante avec Antoine tout au long du stage).
- les surprises et les découvertes des apprenants ou les miennes, sur la France et sur la culture française en général, et les questions posées en classe sur la vie quotidienne des Français, ou encore les éventuelles déconstructions de représentations opérées durant la classe.

Voici par exemple des courts extraits du journal de terrain que j'ai tenu :¹

23 janvier 2021

J'ai emprunté un livre en lecture facile à la bibliothèque de l'Alliance française de Canton : La Parure, de Guy de Maupassant (niveau B1). Je l'ai passé à Antoine mais le niveau est un peu trop difficile pour lui, et il ne l'a pas lu. Mais il est très heureux car il l'avait étudié à l'école, en chinois, quand il était au lycée.

J'entreprends la lecture de la préface, qui est une courte biographie de l'auteur, à vitesse très lente. À la fin de sa vie, Guy de Maupassant, qui est atteint de troubles nerveux, devient paranoïaque et dépressif et sombre peu à peu dans la folie. À la fin de ma lecture, Antoine s'exclame : « Quelle surprise ! ». Cette fin tragique de l'écrivain est pour lui une nouvelle de taille, nous en discutons un peu et il conclut que « les artistes sont tous fous ».

Taxi A2 Leçon 18 (p.98) Le document est une publicité pour une voiture destinée aux femmes. Il s'agit d'un homme qui ronchonne devant une table à repasser, avec le message : « Les femmes ne s'intéressent plus qu'à leur voiture ». Antoine ne comprend pas le message, ni la publicité. Je lui donne des explications, mais il n'est pas très intéressé ni satisfait par cette publicité.

En fin de classe, nous discutons d'un de ses voyages en Europe, et il me parle des Chinois qui achètent des produits de luxe en Europe (notamment l'achat de montres suisses très chères avec ses amis). Nous évoquons aussi la Suède, et il me dit que, lors de son voyage, il a eu l'impression que les Suédois ne travaillaient pas : « mais comment ils gagnent de l'argent ? »

[...]

¹ Ce journal de terrain complet est disponible en ligne à l'adresse : <http://backboneofnight.com/FLE/memoire2021/Journal%20de%20terrain%20Antoine%202021.pdf>

Vendredi 13 août

Discussion sur le thème : « Le siècle des Lumières » que nous venons d'étudier : je demande à Antoine s'il trouve le thème intéressant.

Il répond par l'affirmative : « C'est vraiment dommage que nous n'ayons pas appris les philosophies occidentales... nous avons appris Karl Marx et pas les Lumières... ça nous manque... parce que c'est une méthodologie de la pensée... parce que les idées sont contradictoires entre le capitalisme et le... socialisme... oui ? Alors on ne peut pas apprendre à l'école. Et en Angleterre ? Newton ? »

Je lui cite quelques penseurs anglais qui ont marqué le siècle des Lumières (Hobbes, Locke) et les idées générales qu'ils défendaient.

Il est aussi très intrigué par les perruques et les costumes portés par les nobles et à la cour du Roi : il m'indique qu'il y a une similarité avec la Chine (les cheveux longs pour les pratiquants de kung-fu).

J'ai gardé à l'esprit que « c'est de la surprise, autrement dit de la déception des attentes mutuelles entre des individus caractérisés par des appartenances sociales différentes, que naît la connaissance ethnographique » (Beaud et Weber, 2012, para.11). Mais j'ai aussi remarqué dans un second temps que certaines incompréhensions fournissent du matériau, car elles ne sont pas toujours issues des limites de la langue, mais parfois d'une vision du monde différente.¹ L'extrait suivant illustre ce point :

Jeudi 6 mai

Depuis peu, Antoine prend des remèdes de médecine chinoise pour se soigner.

Discussion sur la médecine : je lui confie que je considère que l'effet placebo (avoir la foi, y croire) joue un rôle important. Il montre des signes d'approbation.

Même thématique que la veille (la poésie). Activité de PO (Taxi A2 p. 174) : écrire un poème selon la structure étudiée.

Il s'exclame : « Les poètes sont fous ! ». Mais très rapidement, il montre des signes d'excitation et d'enthousiasme à l'écriture du poème (un peu comme un enfant).

Nous avons une courte discussion sur Les Lumières, sur le contrat social, et sur Voltaire. Je lui propose de préparer une activité sur le Siècle des Lumières, que nous étudierons plus tard.

Ensuite, la méthode propose une activité de jeu de rôle : « Voyage organisé » (Taxi A2 p.176).

Antoine lit la consigne, puis me dit : « La culture est différente ». Je lui demande de préciser, puis il me dit simplement : « Je ne comprends pas ».

Dans la consigne, un touriste va se plaindre à l'agence de voyage du comportement des autres membres du groupe lors d'une excursion. Je comprends alors que cette attitude, considérée comme occidentale et individualiste, serait différente en Chine. Antoine me confirme que, pour les Chinois, le touriste en question fait aussi partie du groupe (idée de collectif) : en conséquence, il n'irait pas se plaindre, car il est « triste », et il va « s'excuser » (dès lors, la consigne n'est pas comprise immédiatement).

J'ai essayé, dans la mesure du possible, de retranscrire le plus de choses possibles, sans bien savoir quelle serait leur utilité ultérieure, en espérant pouvoir par la suite « faire émerger de la situation d'enquête les concepts adéquats de l'activité sociale des enquêtés » (Beaud et Weber, 2012, para.18). Certains cours ont aussi été enregistrés quand cela me semblait nécessaire et que c'était possible, avec l'accord de mes interlocuteurs, pour être retranscrits et analysés par la suite.

¹ Par exemple, un simple « Je ne comprends pas » est parfois lié à une méconnaissance du contexte social plus qu'à une ignorance de la langue.

Mais il est certain qu'il demeure un filtre inévitable dans les éléments retenus et analysés et qu'il existe un biais basé sur mes propres représentations. Un des enjeux de l'analyse est donc de déceler mes perspectives individuelles, dans une « lutte permanente contre [mes] propres interprétations ethnocentriques » (Beaud et Weber, 2012, para.15)

2. La méthode d'enquête

Dans le but de multiplier les sources et de cerner avec plus de précision les représentations de la France en Chine, un questionnaire en ligne vient compléter ce corpus de données. C'est un test d'association de mots très simple, du type de celui proposé par Jean-Claude Beacco et Simone Lieutaud (cités par Develotte et Moïse, 2019, p.41). Le test a été effectué à l'aide de l'application mobile WeChat¹ et l'outil 问卷星², et proposé à des contacts personnels plus ou moins proches, de langue maternelle chinoise, rencontrés en Chine pour la plupart, et auquel près de quatre-vingts personnes ont répondu : étudiants ou non de français, amis ou simples connaissances, relations professionnelles, camarades de classe (études de chinois ou de kung-fu), résidents en Chine ou à l'étranger. J'ai choisi ces personnes en pensant d'abord à leur bonne volonté pour répondre à ce questionnaire et à leur collaboration pour cette enquête. Cela m'a permis de croiser les résultats obtenus avec la méthode écologique. Les données concernant la population de l'échantillon et un premier cumul des résultats bruts sont présentés en annexe.³

Dans le cadre plus spécifique du stage, plusieurs méthodes ont été combinées : une méthode d'enquête, à l'aide du même questionnaire (test d'association de mots), a été utilisée pour cerner les représentations de la France de 8 apprenants durant le stage : les apprenants du cours collectif (Alice, Edgar, Simon, Emilie, Fleur, Yvan) et les apprenants en cours individuels (Jacques et Antoine).⁴ Cela a permis de faire un premier diagnostic initial.⁵ Ce questionnaire a été suivi d'entretiens (avec prise de notes et enregistrements sonores) visant à expliciter les réponses, comprendre l'origine des représentations et déconstruire certains

¹ L'application WeChat 微信, développée par la société Tencent (Shenzhen) est l'application incontournable en Chine, utilisée par la grande majorité de la population (1 milliard de comptes en 2018). C'est une application qui permet la messagerie instantanée, le paiement sécurisé et l'authentification, pour une panoplie de services qui ne cesse de croître (liés notamment aux mesures sanitaires concernant le Covid-19). Voir Agence France-Presse. « WeChat accounts cross one billion mark: CEO ». *France 24*, 6 mars 2018 (disponible en ligne, consulté le 21/08/2021)

² Accessible en ligne : <https://www.wjx.cn/> [consulté le 09/09/2021]

³ Voir Annexe III : Questionnaire en ligne, p. 153

⁴ Les prénoms utilisés sont fictifs afin de préserver l'anonymat des personnes.

⁵ Voir Annexe IV : Questionnaire au public du stage, p. 157

présupposés et stéréotypes dans une démarche interculturelle. Ces entretiens ont été menés en groupe ou en individuel, en fonction de la situation d'enseignement. Nous verrons que les réponses, si elles mettent en évidence « le filtre de la culture d'origine » (Develotte et Moïse, 2019, p.41), révèlent aussi les centres d'intérêt des apprenants, ce qui a été utile dans la conception de contenus interculturels.

Pour chercher à cerner les déconstructions et les changements advenus dans les représentations des apprenants, des productions écrites leurs ont été proposées, pour leur permettre de réfléchir à leurs propres représentations et aux changements éventuels.¹ Mais ce but initial n'a pas vraiment été atteint : les travaux écrits se sont souvent limités à une présentation de la culture française ou à un trait caractéristique marquant, dans de très rares cas à des changements de représentations explicites. Peut-être en raison de la consigne qui n'avait pas été formulée suffisamment clairement, peut-être aussi en raison d'une certaine retenue chez les apprenants. Ces travaux ont donc été suivis d'entretiens, en chinois, permettant de mieux appréhender leurs réflexions : 5 entretiens ont été menés (3 apprenants du cours collectif et les deux apprenants en cours individuels), sur la base de productions écrites, avec pour fil conducteur le contenu interculturel des cours durant le stage. Il s'agit d'entretiens semi-directifs (ou entretiens compréhensifs), qui visent à « donner la parole à l'autre afin de mieux connaître sa pensée, de l'appréhender dans sa totalité, de toucher au vécu de l'autre » (Vilatte, 2007, p.4). L'objectif était de répondre aux deux exigences suivantes (Ruquoy, cité par Galligani, 2019 p.30) :

- permettre à chacun de structurer sa pensée autour de l'objet, à savoir les représentations sur la France ;
- approfondir ou souligner certains points qui n'auraient pas été envisagés.

J'ai préféré réaliser ces entretiens individuellement, pour laisser plus de liberté de parole et éviter l'influence éventuelle du groupe, dans le but « de laisser l'interviewé parler, développer son point de vue » (Vilatte, 2007, p.4). Pour certains, ils ont eu lieu dans un contexte différent de celui du cours de français, parfois en dehors du cadre professionnel, d'une durée variant entre 25 et 65 minutes, et pour une durée cumulée d'enregistrements audio d'environ 190 minutes. Voici un cours extrait de l'entretien avec Edgar, retranscrit d'abord en chinois puis traduit en français :²

- 你觉得有意思吗?

¹ Voir Annexe V : Représentations et déconstruction, p. 161

² Traduction personnelle.

- 我觉得挺好的，因为我们中国没有这些东西，但会有我们也有寓言，也有故事，但是一般就不敢说政治上的东西，对，因为即使在古代可能也一样吧，就古代里也不谁也不敢说是就说什么是砍头的吗？
- 对，所以他找到到这种方式说一些东西呢不是直接说的
- 但因为中文怎么说呢，因为可能对于中国来说，其实在古代即使你用这个方式，如果被人发现了还是要砍头，所以我们中国就没有这种东西，他可能一般都是写一些一些正常一点的，就没有政治的东西，
- 明白，明白，那就挺好的，挺好的，谢谢
- [Les fables de La Fontaine], tu trouves que c'est intéressant ?
- Oui, je trouve que c'est très bien, parce qu'on n'a pas ce genre de choses en Chine, mais il y a... nous avons des fables et des histoires, mais généralement, on n'ose pas aborder des aspects politiques, parce que même si autrefois... peut-être que c'était pareil en fait... oui, autrefois personne n'osait parler, sinon on était décapité...
- Oui donc il a trouvé cette façon pour dire des choses, mais pas directement...
- Parce qu'en chinois, comment dire... parce que peut-être en ce qui concerne la Chine, en fait autrefois même si tu utilisais cette façon, si tu étais découvert alors tu étais décapité, donc pour nous en Chine, il n'y a pas ce genre de choses, peut-être qu'on écrit généralement que des choses normales, il n'y a pas de choses politiques.
- Je comprends, je comprends, très bien, merci.

3. La méthode documentaire

Les contenus médiatiques, et en particulier les publications locales en ligne (via WeChat notamment) ont aussi alimenté le corpus de données, avec notamment :

- Sixth Tone :¹ magazine en ligne édité en anglais à destination du public occidental. Selon les journalistes occidentaux, le journal montre un aspect de la Chine plus authentique que les médias traditionnels (Ni, 2018) ;
- CGTN :² chaîne internationale d'information en continue et en anglais ; la chaîne est au cœur d'une polémique au Royaume-Uni³, mais le CSA a autorisé sa diffusion en France ;
- Faguowenhua⁴ : magazine en ligne édité en anglais et en chinois par l'ambassade de France en Chine ; le journal présente chaque semaine une sélection d'événements culturels français ;
- That's :⁵ une plateforme d'information destinée au public occidental vivant en Chine, et publié en anglais. L'outil propose une sélection d'événements et d'adresse utiles

¹ <http://www.sixthtone.com>

² <https://www.cgtn.com/>

³ Defranoux, L. (2021). La télé publique chinoise CGTN condamnée au Royaume-Uni, *Liberation*, 8 mars 2021, Disponible en ligne : https://www.liberation.fr/international/asi-pacifique/la-tele-publique-chinoise-cgtn-condamnee-au-royaume-uni-20210308_7TY675FMJVEUJIAOH26X37WZCQ/ [consulté le 29/08/2021]

⁴ <https://www.faguowenhua.com/fr>

⁵ <https://www.thatsmags.com/>

dans plusieurs grandes villes chinoises. Sa rubrique « This Day in History » est particulièrement intéressante pour découvrir des aspects historiques méconnus.

L'analyse des méthodes de français, éditées en France ou en Chine, dans une perspective interculturelle a aussi permis de comprendre certains aspects liés à leur influence dans la construction de représentations chez les apprenants.¹

4. Une démarche de recherche-action

Ce travail s'inscrit dans une démarche de recherche-action (Macaire, 2011) : il vise à agir sur un contexte d'enseignement, en créant des situations en vue d'un changement dont les effets seront évalués. L'observation, l'analyse et l'interprétation des données ont permis de concevoir et de mettre en place des activités interculturelles dans ce contexte particulier, dont nous essaierons de dégager l'impact sur les représentations des apprenants, les éventuels changements de perspective ou de posture et les déconstructions amorcées, qui constitueront eux-mêmes de nouvelles données. Le va-et-vient est permanent entre l'observation, l'analyse et la conception, et les réajustements constants, dans un processus dynamique et réflexif, l'enseignant étant lui-même acteur de sa recherche, en particulier dans « la manière dont il induit les modifications du dispositif » (Macaire, 2011), en essayant de « dévoiler les mécanismes souterrains à [sa] propre analyse » (Moïse, 2009).

D'une manière générale, la méthodologie employée pour constituer le corpus vise avant tout, dans cette démarche ethnographique, à être « un témoin [...] qui expérimente le décalage entre plusieurs mondes. » (Beaud et Weber, 2012, para.15)

¹ Cf. infra « Choix du manuel pédagogique » (p. 74 et sqq.)

	Date (lieu)	Supports / outils	Publics concernés
Notes personnelles	de 2014 à aujourd'hui (Chine)	Divers	Rencontres, amis, relations de travail, étudiants de français
Questionnaire en ligne	mars-avril 2021 (en Chine et ailleurs)	Application en ligne (WeChat / 问卷星)	Relations personnelles
Médias	2020-2021	Presse en ligne (articles, vidéos)	-
Journal de bord	janvier à août 2021 (stage)	Notes quotidiennes	Apprenants du stage (Antoine principalement)
Questionnaire	janvier / février 2021 (stage)	Réponses écrites, enregistrements sonores, notes	Apprenants du stage
Activités durant les classes	janvier à août 2021 (stage)	Enregistrements sonores, notes	Apprenants du stage
Entretien final	juillet / août 2021 (stage)	Préparation écrite par les apprenants, enregistrements sonores	Apprenants du stage

Figure 1. Récapitulatif des éléments du corpus

Partie III : Ancrage théorique

1. Qu'est-ce que l'interculturel ?

1.1. Des définitions multiples

Le vocable est fuyant et instable, presque taquin : on parle parfois de « multiculturel », d'autres fois de « transculturel », ou encore d'« interculturel », voire de « co-culturel » ou de même de « métaculturel » (Puren cité par Forestal, 2008, para. 23). Il a une courte histoire, mais déjà sa critique (Demorgon, 2005, para.25) est au cœur d'un débat animé.¹

Le terme *multiculturel* fait souvent référence aux cultures anglo-saxonnes, et renverrait, en simplifiant, à un modèle d'éducation communautaire et à l'organisation socio-politique de la nation, avec des spécificités pour des groupes ethniques définis, et la possibilité pour chacun de s'inscrire au sein d'une communauté particulière, qui fait elle-même partie de l'État-nation (Abdallah-Preteille, p.30-37).

L'approche *transculturelle* quant à elle, désigne une démarche d'échange et de transfert entre des locuteurs de langues différentes, qui permettrait de se comprendre mutuellement, sur la base de valeurs universelles (Forestal, 2008). Le terme est aussi souvent attribué aux pays catholiques d'Europe du Sud (Demorgon, 2003, para.29).

L'orientation *interculturelle* serait d'inspiration francophone (Abdallah-Preteille, 1999, p.27) et serait plus axée vers la communication avec des étrangers et vers la rencontre, et concernerait principalement les représentations (Forestal, 2008). Martine Abdallah-Preteille (1999, p.52-53) souligne l'existence de deux perspectives opposées en la matière, un modèle déterministe, pour lequel le comportement d'un individu découle de sa culture dans une série de causalités, et un modèle constructiviste, dans lequel « l'individu n'est plus seulement le produit de sa culture, il la construit, il l'élabore en fonction de stratégies diversifiées » (Abdallah-Preteille, 1999, p.53).

Jacques Demorgon attire l'attention sur le fait que les trois notions ne sont pas exclusives les unes des autres, et « concernent toute société cherchant à s'adapter à la complexité de sa structure et à la violence de ses tensions » (2003, para.30). Dès lors, si les préfixes « multi- », « trans- » et « inter- » ont tous leur rôle à jouer, leur point commun réside dans le radical. La *culture* « est mise en valeur, par des conduites et des actions humaines, d'un champ quel qu'il soit, de l'expérience » (2003, para.39). Et cette mise en valeur constitue une

¹ En la matière, gardons à l'esprit le mot de Jacques Ellul : « dans une société donnée, *plus* on parle d'une valeur, d'une vertu, d'un projet collectif..., plus *c'est le signe de son absence* » (Le bluff technologique, 1988)

potentialité d'action pour qui la possède, elle lui donne des armes pour saisir le monde qui l'entoure et pour y accéder.¹

Selon l'approche phénoménologique, la culture n'est pas une réalité donnée d'avance, mais elle reste à reconstruire en permanence : l'interculturalité devient alors, comme le propose Martine Abdallah-Pretceille (1999 p.57), un concept opératoire, non pas une méthode mais une ontologie, c'est-à-dire une recherche de sens, qui se construit au fur et à mesure de la relation avec l'autre. L'importance est donnée à l'« inter » plus qu'au « culturel », et l'interculturel devient « un pont que l'on jette vers l'Autre et, en ce sens, il relève d'une construction, d'une création. » (Denis, 2005, para.18) : c'est l'analyse qui donnera à l'objet d'étude son caractère interculturel (Abdallah-Pretceille, 1999, p.50). La notion même de « culturel » deviendrait presque encombrante, semblerait-il.

1.2. Une pratique

Martine Abdallah-Pretceille nous rappelle que le terme « interculturel », qui fait son apparition en France en 1975, est d'abord lié à une pratique dans le cadre scolaire, et que « c'est sur le terrain et dans l'action que le terme s'est imposé. » (1999, p.45). Ainsi, durant cette année universitaire, une camarade de master m'a questionné sur ma pratique durant le stage : « Comment fais-tu pour l'interculturel ? », m'a-t-elle demandé. La question ici ne renvoie pas directement à un concept théorique, me semble-t-il, mais fait plutôt référence, effectivement, à une pratique d'enseignant. Le sens implicite de la question se rapporte au rôle du professeur de FLE, en tant qu'il fournit un témoignage de la culture française à un public de langue maternelle différente, et dans un pays différent. La langue n'est pas seulement un outil linguistique et, dans une perspective de communication, la compétence linguistique seule n'est plus suffisante (Abdallah-Pretceille, p.97), car il est aussi essentiel de connaître les « comportements [qu'] il convient d'avoir pour entretenir une relation adéquate avec les protagonistes de la situation. » (Porcher cité par Abdallah-Pretceille, p.97). Nous sommes à mi-chemin entre la théorie et l'action et, dans cette perspective, l'interculturel est une « capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser » (Byram, 2009, p.7), qui amène à questionner sa propre culture et son propre environnement.

Pour répondre à cette question, les manuels de langue proposent par exemple des rubriques « Interculturel » ou « Civilisation » qui se situent à l'opposé de la démarche

¹ Dans le film *Entre les murs* (2008), les élèves interrogent leur professeur de français sur l'utilité de l'imparfait du subjonctif, sans toutefois obtenir de réponse claire. Pourtant, la langue est, comme la culture, une arme et un outil pour s'approprier notre environnement et pouvoir y évoluer.

constructiviste : ils vont bien souvent décrire des phénomènes sociaux spécifiques qui renforceront « avant tout la perception exotique que l'on peut avoir de la culture cible » (Denis, 2005, para.6). Et ils joueront un rôle majeur dans la construction ou le renforcement de stéréotypes (Auger, 2003). Cette démarche, poussée à l'extrême, peut avoir des effets très négatifs et pernicious, comme l'illustre l'anecdote suivante.

1.3. L'exemple des « Rencontres de la Francophonies »

Au mois de mars 2018, deux amies et professeures de français (l'une française et l'autre chinoise) de l'université du Shandong à Weihai m'avaient demandé d'assister deux étudiantes de français qui souhaitaient participer au concours de théâtre de la 23^e édition du Mois de la Francophonie. Nous nous étions donc tous déplacés à Pékin pour la finale, organisée par l'Institut français. Le prix fut décerné à un groupe qui n'avait montré aucune qualité (à l'exception des costumes), dont le texte était inaudible et incompréhensible, et sans aucun travail scénographique. Notre travail, s'il n'était pas exceptionnel, était cependant sincère et sérieux, mais surtout, d'autres groupes avaient fourni, à mes yeux, un travail remarquable, notamment dans l'expression de la langue française, et méritaient d'être récompensés. Mes collègues partagèrent mon désarroi, et trouvèrent la chose « un peu bizarre ». Quand je confiai à l'une d'elles m'être retenu, par égard pour les jeunes étudiantes lauréates, pour ne pas enguirlander les organisateurs, elle me raconta qu'un incident était déjà survenu par le passé et qu'un professeur s'était mis en colère, devant l'injustice évidente de ce qui semblait être un concours arrangé.

Le groupe gagnant était composé, outre les deux étudiantes chinoises, d'une professeure métisse et d'un étudiant africain francophone, avec qui j'avais d'ailleurs sympathisé durant la journée. Cela semblait illustrer à merveille la thématique de l'évènement : « Femmes en Francophonie », avec une affiche dont le noir et le blanc symbolisaient la diversité ethnique en France, comme nous l'avait bien expliqué l'animateur du concours ce jour-là. J'y vois, personnellement, la mise en avant de valeurs prétendument françaises¹ (la tolérance, la liberté de la femme), au détriment d'un travail de langue, d'expression orale et de rencontre artistique, qui aurait, me semble-t-il, beaucoup plus d'intérêt dans le contexte chinois.

Bien sûr, il existe en Chine des problèmes de racisme, et les femmes peuvent aussi souffrir d'une tradition patriarcale pesante dans la société.² Mais il n'est pas sûr que mettre en avant des valeurs de tolérance culturelle sans respecter le travail fourni par des étudiants de

¹ Alors qu'elles sont universelles.

² Ceci dit, la France n'est pas en reste concernant les problèmes de racisme ou la condition des femmes.

français donne des résultats utiles et constructifs. Et il me semble important d'avoir une certaine éthique de travail dans le cadre d'évènements à forte charge interculturelle comme celui-ci, même si l'intention initiale n'est peut-être pas mauvaise.

1.4. Une approche constructiviste

« Faire de l'interculturel » en partant d'un *a priori* sur la culture cible pose d'emblée l'existence de deux cultures distinctes, avec leurs ressemblances et leurs différences, et c'est au sein de ce système de clivage que s'établira la situation de communication qui, de fait, n'en sortira pas.¹ Amorcer au contraire l'échange sur le socle de la simple communication entre les personnes, permet d'éviter l'écueil et amène à cheminer avec l'autre dans un parcours qui reste à trouver, en mettant à jour les outils symboliques que chacun possède pour évoluer dans un environnement socio-culturel. Il apparaît que la notion même de culture est gênante dans la pratique dite « interculturelle » : Martine Abdallah-Preteille suggère qu'il faut dépasser le concept en prenant en compte néanmoins la variable culturelle, sans savoir *a priori* sous quelle forme elle intervient (1999, p.20).

J'ai essayé pour ma part d'éviter l'utilisation du terme le plus possible lors de ma pratique, car toute rencontre est culturelle ou « interculturelle » : « dès qu'il y a relation, il y a altérité et, de fait, interculturelité, [...] la complexité culturelle de chacun, traversée d'éléments collectifs et singuliers, fait de chaque rencontre une rencontre interculturelle » (Auger, citée par Blanchet et Coste, 2010, p. 10). Dès lors, l'idée de « culture » devient insaisissable et renvoie à des réalités multiples : j'ai préféré tout simplement ne pas l'évoquer² pour me concentrer sur la situation de communication et sur la rencontre.³

2. Représentations, stéréotypes, et décentration

2.1. La notion de représentations collectives

C'est à Émile Durkheim que l'on doit la notion de représentation : introduisant l'idée de « représentation collective », il affirme que « la vie est tout entière faite de représentations » (Boyer, cité par Liu, 2018, p.65). Ces représentations seraient des façons communes de perception et de connaissance, produits de la société, et « constituant en quelque sorte la

¹ À moins de l'inclure au sein d'un système plus grand, qui reste encore à définir : toute rencontre est « interculturelle » et fonction de l'échelle d'observation (et on ne peut inclure, par exemple, les cultures chinoise et française au sein d'une culture supranationale).

² Dans la mesure du possible, car l'utilisation du terme est inévitable.

³ Marinette Matthey et Diana-Lee Simon (2009, para.9) préfèrent ainsi utiliser le terme d' 'altérité' plutôt que celui d' 'interculturalité'.

matière de la conscience collective [...] qui permet aux hommes de vivre en commun » (Marcel, 2021). Reformulée plus tard par Serge Moscovici, la représentation sociale acquière une dimension dynamique, « passerelle entre le monde individuel et le monde social » (Moscovici, cité par Develotte et Moïse, p.30), à la fois générée et acquise, dans une société mouvante. Les représentations sociales sont donc à considérer en même temps « comme le produit et le processus d'une activité d'appropriation de la réalité » (Develotte et Moïse, p.31). Le contenu de ces représentations s'élabore selon un principe mis à jour par Serge Moscovici (cité par Develotte et Moïse, p.32) qui fait intervenir deux processus : l'objectivation, qui va expliciter et rendre concret le contenu de la représentation, et l'ancrage, qui va rendre familier et intelligible ce qui est inconnu et étranger, et l'enraciner dans le système de pensée existant. Dans le cadre qui nous occupe, les représentations de l'étranger et des langues étrangères ont, elles-aussi, une dimension collective.

2.2. Le stéréotype

Ces représentations sont changeantes et peuvent évoluer au cours du temps, même si elles tendent à la stabilité. Une représentation qui n'évolue plus devient alors un stéréotype : celui-ci a un fonctionnement simplificateur et une stabilité rassurante pour la communauté (Cuq, 2003, p.215). Il permet de simplifier, de façon positive ou négative, la réalité qu'il désigne : préconçu et préfabriqué, il s'ancre dans la société et constitue une grille d'appréhension du réel (Develotte et Moïse, p.38). D'une manière générale, l'éducation et les manuels pédagogiques (et les manuels de langue), ont pour rôle, bien avant de permettre à l'enfant ou à l'apprenant de réaliser ses potentialités, de l'intégrer dans une société donnée : la construction de stéréotypes devient une chose nécessaire et inévitable dans le projet de construction d'une identité nationale. Dans le champ de l'enseignement du français et de la rencontre culturelle, on peut remarquer que la fonction du stéréotype permet de justifier une attitude à l'encontre du groupe cible, en particulier une attitude discriminatoire. Dans le même temps, il permet de structurer le groupe d'appartenance, puisqu'il lui permet de se voir en tant que tel (Abdallah-Preteille, citée par Develotte et Moïse, p.39).

Cependant, le stéréotype a quelque chose d'incontournable quand il s'agit de la rencontre d'une autre culture, car il aide au repérage ou à la reconnaissance d'une culture (en tant que schéma organisateur prototypé) (Coste, cité par Develotte et Moïse, p.40). Aussi, le rôle du professeur de langues vise moins à éradiquer les stéréotypes qu'à les identifier, évaluer leur pertinence (Zarate, citée par Develotte et Moïse, p.41) et éventuellement les déconstruire, quand ils pèsent sur la situation d'apprentissage et qu'ils constituent « des obstacles à une

perception interculturelle correcte et [...] enferment l'Autre de l'enseignement-apprentissage dans une pseudo-connaissance » (Cuq, 2003, p.216), pour pouvoir ainsi les relativiser et les dépasser.

2.3. La décentration

Dès lors, la mise en mouvement de ces stéréotypes amorce un mouvement de déracinement de la pensée qui conduit à la *décentration*. Le regard et la pensée deviennent flexibles et permettent de considérer qu'un autre point de vue est possible, un autre modèle du monde.

Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003, p.66) propose trois types de décentration : ethnographique, qui concerne ma culture d'appartenance, sociocentrique, relative à mon groupe social, et égocentrique, qui me permet de comprendre qu'un autre point de vue est possible ou juste. Ainsi, Jean Piaget montre qu'avec la décentration cognitive, l'enfant sort de l'égocentrisme dans une activité structurante et dans un mouvement d'extériorisation : « Décentrer, c'est inverser les relations elles-mêmes et construire un système de réciprocité, qui est qualitativement nouveau par rapport à l'action de départ » (Piaget, cité par Legendre, 2021).

Cette capacité de décentration, qui permet un changement dans la vision du monde, intervient donc sur les représentations, qui peuvent produire notamment les stéréotypes/ethnotypes par des processus de valorisation/dévalorisation (Develotte et Moïse, 2019, p.48). Ainsi, la capacité de décentration ethnographique s'accompagne-t-elle de la déconstruction de représentations de la réalité nationale : on parle de « dé-couvrir », de dévoilement, de décentrement, un processus qu'on pourrait qualifier d'*apocalyptique*¹ en quelque sorte. Sans intention eschatologique, on peut en effet rapprocher le phénomène du principe de « distanciation » au théâtre, qui vise à « montrer le monde sous un angle tel qu'il apparaisse comme susceptible d'être pris en main par les hommes »² (Brecht, 1972, cité dans le *Trésor de la Langue Française*) : les représentations de la réalité sont mises à distance, et le pacte tacite de croyance est rompu.

La décentration culturelle est donc mise en perspective, interrogation et mise à distance, qui passe par une prise de conscience des cadres de référence. Elle permet ainsi de regarder la culture étrangère en se situant au carrefour des cultures, et c'est l'exotopie, en tant que rapport

¹ Au sens étymologique : du grec ancien ἀποκάλυψις (apokálupsis) qui signifie littéralement « lever le voile ».

² Bertold Brecht avait d'ailleurs nommé cette technique *Verfremdungseffekt* ou « effet d'étrangeté » (de l'allemand *fremd* qui signifie « étranger »).

d'extériorité qui favorise une compréhension active, qui devient « le moteur le plus puissant de la compréhension » (Bakhtine, cité par Kwaterko, para.2) de la culture de l'autre.

3. **Altérité versus familiarisation**

L'altérité est le fait de considérer un autre en tant qu'autre. Le *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles* (Ferréol & Jucquois, cités Matthey & Simon, 2009) rappelle qu'il y a deux aspects dans l'altérité : si le substantif semble désigner l'essence de l'autre, qui est homme, autrui, l'Autre, en philosophie et en anthropologie cependant, l'altérité désigne « un sentiment, une emprise, un régime : il y a des autres, ils sont différents, suis-je leur semblable ? » (Matthey & Simon, 2009, para.9).

Dans une perspective phénoménologique, il s'agit, selon Emmanuel Lévinas, de « reconnaître l'individu dans son unicité en dehors de toute normalisation et essentialisation culturelles » (cité par Jeannin, para.1). Dans le même temps, nous savons que l'altérité est constitutive de l'identité, comme l'enfant est dans le sourire de sa mère : c'est au travers de mes rapports avec les autres que je constitue la conscience de moi-même (Rochat, 2003).

Ainsi, l'enjeu n'est pas tant la reconnaissance de l'Autre, nous dit Martine Abdallah-Preteille, mais surtout « la relation qui renvoie à l'identité propre de chacun » (1999, p.105). Dans la rencontre interculturelle, ce sont les comportements qui prédominent : l'interaction est fondamentale et les différences culturelles ne correspondent pas à une réalité extérieure, mais à la relation entre les individus (Abdallah-Preteille, p.59).

J'aborderai donc la notion d'altérité sous l'angle de la rencontre, puisque qu'elle est au cœur de mon questionnement. Michael Byram (cité par Zhao, 2019) considère ainsi l'interculturalité comme la capacité à faire l'expérience de l'altérité. Cette rencontre avec l'altérité peut revêtir des formes multiples :

« Pour Sartre, l'expérience de la rencontre est essentiellement comprise comme une confrontation, pour Levinas, cette expérience est celle d'une nécessaire soumission à l'autre, pour Merleau-Ponty, enfin, l'expérience d'autrui est celle d'une réciprocité harmonieuse et d'une coexistence permettant l'épanouissement de chacun » (Dastur, 2013, para.8).

Les processus à l'œuvre dans la rencontre, constitutifs de l'identité et de l'altérité, opèrent de même dans une démarche interculturelle.

Dans le contexte des travailleurs sociaux, Margalit Cohen-Emerique (citée par Boilard & Leanza, 2011) dégage différentes étapes dans le processus de rencontre entre personnes de culture différentes :

- étape 1 : la décentration, qui vise à cerner les cadres de références de l'Autre chez le professionnel et les « zones sensibles »
- étape 2 : la reconnaissance des valeurs de l'autre ;
- étape 3 : la médiation et la négociation, qui passe notamment par la reconnaissance d'un conflit de valeurs.

Jacques Demorgon propose quant à lui de compléter la dualité identité/altérité par la notion d'*intérité* : « pour qu'il y ait interculturation entre acteurs, il faut qu'il y ait entre eux des stratégies d'interaction : pour échanger, se connaître ou s'entre-tuer. » (Demorgon, 2005). L'interculturation permettrait de dépasser l'interculturalité en prenant en compte « l'alimentation réciproque des cultures et des identités » (Demorgon, cité par Jeannin, para.2).

Cela évoque un processus de familiarisation, qui rendrait proche le lointain, et qui inscrirait l'étrange dans le familier : la rencontre interculturelle s'apparenterait à une familiarisation, dans le sens où elle vise à créer des relations étroites avec quelqu'un, ou qu'elle permet de « s'accoutumer à une chose, à en prendre l'habitude par l'apprentissage, la pratique » (*Trésor de la Langue française*). Dans le même ordre d'idées, Nikos Kalampalikis (2009) fait l'hypothèse que l'ancrage¹ des représentations sociales serait une familiarisation à l'envers.

De ce travail, j'essaierai de dégager les processus et les stratégies à l'œuvre durant les diverses rencontres au cours de mon stage, pour montrer dans quelle mesure elles ont influencé la mise en place d'activités interculturelles, et éventuellement comment ont été initiés des processus de décentration et de réflexivité, chez moi ou chez les apprenants.

4. Chocs culturels *versus* manières de voir

Selon la définition de Margalit Cohen-Emerique (2016, para.3), un choc culturel serait une :

« réaction de dépaysement, d'incompréhension, plus encore, de frustration ou de rejet, de révolte et d'anxiété – ou au contraire d'étonnement positif voire admiratif.
En un mot, une expérience émotionnelle et intellectuelle qui apparaît chez ceux

¹ Cf. supra p. 44

qui, placés par occasion ou profession hors de leur contexte socioculturel, se trouvent engagés dans l'approche de l'étranger. Ce choc culturel constitue une voie pour faciliter la rencontre interculturelle – certes dans la mesure où l'on s'y arrête et où l'on en prend conscience ».

L'autrice nous dit que ces « chocs culturels » ou « incident critiques » sont « révélateurs de [notre] propre enracinement culturel » : c'est-à-dire que mon propre cadre de référence et celui des apprenants pourront s'entrechoquer en fonction de nos modèles de représentations et nos systèmes de référence.

Dès lors, on peut penser que si cet enracinement n'est pas profond, chez l'un ou chez l'autre, c'est-à-dire s'il y a déjà décentration, ce choc culturel sera moins visible. En outre, des phénomènes de rejets ou d'oppositions qui, au premier abord, apparaissent comme des chocs culturels, peuvent se révéler être d'origine différente, comme ce fut le cas durant mon stage.¹ Enfin, le terme de « culture » apporte avec lui toute la cohorte des représentations et des stéréotypes attachés à une communauté, et ancre la situation dans une comparaison entre culture cible et culture d'origine : même en reconnaissant qu'il existe un conflit de valeurs et que la culture de l'autre est légitime, la négociation pourrait tout aussi bien mener à une hiérarchisation des cultures qui, au final, pourrait avoir des conséquences négatives en alimentant un rapport de domination.

C'est pourquoi examiner la vision du monde, en tant que cohérence globale des représentations (Blay, 2003, p.1105), au sein de la situation d'apprentissage, m'a semblé être utile, en particulier dans le contexte de mon stage, où la prudence était de mise et l'opposition frontale d'un choc culturel à éviter.

« L'homme est la mesure de toute chose » disait le Protagoras de Socrate, il y a longtemps déjà (Platon, 369 av. J.-C.). C'est l'homme qui donne au réel son sens de monde et qui l'organise. Et le moyen principal qu'a l'homme pour construire le monde est son langage : le monde et les phénomènes physiques « sont tous constitués en forme linguistique pour qu'on puisse les identifier et les catégoriser à partir des représentations construites sur le plan cognitif » (Lira, 2001, para.3). Ce langage peut comporter certaines catégories qui vont organiser les représentations du monde. (Lira, 2001, para. 9). Ainsi, « l'interculturel s'intéresse à la culture comme "vision du monde", univers de significations particulier à un groupe donné, ce qui englobe le sens qu'il donne aux choses, les croyances auxquelles il adhère et qui à la fois le situent et font que les autres le situent dans telle communauté culturelle » (Kerzil, 2002,

¹ Cf. infra p. 87 et sqq.

para.9). Si la formule « conception du monde » en français évoque « des représentations qui seraient propres, selon le cas, à une époque, à une culture, à un parti politique, plus rarement à un individu » (Blay, 2003, p.1105), la philosophie allemande va inscrire le concept dans la pensée métaphysique avec le terme de *Weltanschauung*. La vision du monde est en somme la forme d'insertion symbolique de l'homme dans l'univers, son horizon de sens.

Les processus de construction de nos représentations, de nos croyances, de nos systèmes de valeurs, sont complexes et leurs origines multiples, fonctions des stimulations extérieures. Et la rencontre avec l'autre, avec celui qui voit le monde différemment, à l'aide d'un autre langage, et selon d'autres croyances et d'autres significations, est elle-même un processus qui va créer du sens, qui ne sera pas celui de l'univers de l'un ou de l'autre, ni même celui des deux, mais un nouvel univers de significations.

Pour l'enseignant de FLE, plutôt que de confronter des cultures et des systèmes de valeurs différents, il devient alors peut-être plus important de pouvoir donner des clés de déconstruction ou de construction, qui permettront une évolution de la vision du monde de l'apprenant, qui va alors restructurer, réorganiser son rapport au monde. L'enjeu n'est pas tant de présenter un système du monde et des valeurs différents, encore moins de les défendre ou de les opposer à d'autres, mais de permettre à l'apprenant de comprendre qu'il a lui-même une vision du monde, élaborée en fonction de son milieu, de son langage, de son corps. Et ainsi de lui permettre de reconnaître qu'il en existe d'autres, comme celle de l'enseignant qui chemine avec lui, et qu'ensemble ils peuvent, peut-être, dépasser les limites de leurs visions respectives et comprendre qu'il n'y a pas de supériorité dans leur point de vue. Dans une certaine mesure, apprenants et enseignants pourront ainsi aller au-delà du concept de culture qui les maintient séparés.

Cela pourrait passer par des activités dites culturelles ou qui permettent l'acquisition de compétences socio-culturelles et sociolinguistiques spécifiques, mais aussi par l'acquisition de savoir-faire différents, pour développer la pensée réflexive, la compétence psycho-sociale ou encore l'expressivité par exemple. Dans cette démarche qui vise, d'une certaine façon, à construire un système du monde commun, on se concentrera dès lors sur la situation de communication elle-même. Une approche communicationnelle permettra par exemple de verbaliser et d'analyser ce qui se passe « ici et maintenant » (Lipiansky, cité par Abdallah-Preteuille, 1999, p.113).

Partie IV : Quel dispositif pour quel terrain ?

1. Ouvertures et contraintes en terrain distant

1.1. La Chine entre ouverture à l'Occident et affirmation de sa culture

Le confucianisme

Dans ma rencontre avec la vision du monde des protagonistes de ce récit, je dois nécessairement évoquer Confucius (551 av. J.-C. - 479 av. J.-C.). Contemporain de Socrate, son influence dans l'histoire chinoise s'est répercutée jusque dans la société moderne contemporaine (Xin, 2006, para.3). D'un certain point de vue, la doctrine confucéenne constituerait même actuellement le terreau du développement de l'identité culturelle chinoise dans des relations mondialisées (Ming, 2008).

Pour répondre à la question de l'organisation de la société et du gouvernement, Confucius a développé un système complexe d'éthique socio-politique basé sur la Bienveillance,¹ qui est à la source d'autres qualités comme la piété filiale, le respect des aînés, la loyauté, la fidélité, la tolérance, le courage, etc. (Huang, 1999, p.3). Ses enseignements vont du code de conduite visant à former des « gentilshommes » qui prendront part au gouvernement (Huang, 1999, p.3), jusqu'à la façon dont un dirigeant doit gouverner, avec le souci bienveillant de bien-être pour le peuple (Xin, 2006, para.6). Le confucianisme comporte ainsi deux volets, l'un politique et l'autre éthique (Ming, 2008, 17). C'est une sorte de guide moral et de prescription pour un bon gouvernement, lequel met en valeur la hiérarchie, le groupe, et le respect pour les aînés et pour la tradition.

Le système confucéen est basé sur une sorte de moralité pratique, mais qui ne comporte pas de principes abstraits concernant le bien et le mal, ou la croyance en un Dieu tout-puissant : Confucius « a su déplacer l'intérêt qu'avait le peuple pour le surnaturel vers l'homme lui-même. L'homme est venu dès lors se placer au centre de la pensée philosophique chinoise » (Xin, 2006, para.5). Et s'il n'est pas historiquement plus développé que le taoïsme ou le bouddhisme, il reste très répandu dans la vie quotidienne des Chinois : les idées confucéennes sont très liées aux traditions populaires ancrées dans la société, comme la vénération traditionnelle du ciel et de la terre ou le culte des ancêtres et des sages, encore très vivaces dans la société chinoise (Ming, 2005, para.37).

¹ « *rén* 仁, la Bienveillance, est au coeur de la philosophie confucéenne : "Aimer tous les hommes", tel est le principe suprême régulant les rapports entre les personnes, lequel permet de définir l'essence même de la doctrine de la Bienveillance. » (Xin, 2006, para. 8)

Statut social et hiérarchie

Confucius cherchait surtout comment apporter l'ordre et l'harmonie dans la société. Pour cela, il pensait que si chacun connaît son rang dans la société et sait s'y conformer, alors le monde serait harmonieux. Le système qu'il a développé est modelé sur la famille, pour s'étendre au clan et au gouvernement, et accorde une importance majeure à l'éthique des relations interpersonnelles. Ces relations sont structurées de manière hiérarchique, où chacun est censé occuper la place qui est la sienne : « Que le prince soit prince, que le sujet soit sujet, que le père soit père, que le fils soit fils » (cité par Lalusa & Eglem, 2011, para.11).

Durant mon parcours en Chine, j'avais connaissance de cette notion, mais je l'avais assez peu comprise concrètement ni ressentie par moi-même. L'impression fut beaucoup plus vive et forte lors de mon arrivée sur le terrain du stage. Durant les premiers mois qui suivirent mon arrivée dans l'entreprise, l'équipe qui m'encadrait prit naturellement l'initiative de vérifier mes compétences et mon niveau de qualification pour la tâche qui m'était confiée. Ce qui, bien sûr, est commun à toutes les organisations : mes relations avec les autres et l'importance que chacun pouvait m'accorder ont donc évolué en fonction de l'appréciation de mes collègues et des apprenants. Mais mon ressenti personnel fut très particulier : pour la première fois, je ressentais que cette place qu'on cherchait à définir pour moi était constitutive de l'organisation générale, qu'elle déterminerait aussi un univers des possibles spécifique, et qu'il y avait une sorte d'acceptation tacite et de normalité fonctionnelle dans cette désignation.

Pour le rôle que j'ai à jouer dans l'entreprise, cette place allait aussi déterminer ma liberté et ma marge de manœuvre en tant que professeur de français. Enseigner à un supérieur hiérarchique comporte des contraintes très particulières qui ont des conséquences directes sur la situation d'apprentissage.¹ Et même si la plupart de mes interlocuteurs reconnaissent aujourd'hui des qualités dans mon travail, ma position n'est pas encore complètement définie, notamment car je suis encore en formation, et l'obtention du diplôme d'enseignant aura probablement des conséquences sur cette place qui m'est fixée.²

En écrivant ces lignes, je constate aussi le paradoxe dans ma démarche personnelle, qui consiste en quelque sorte à accepter cette définition de manière tacite, alors que je l'avais rejetée de manière plus franche il y a quelques années et dans d'autres contextes. C'est peut-être aussi que, d'une certaine manière, elle me convient.

¹ Cf. infra p. 79 et sqq.

² Les certificats et diplômes sont d'une importance prépondérante en Chine, en particulier pour les enseignants étrangers, dans une industrie éducative qui est parfois chaotique et qui cherche à se structurer.

Enfin, ce positionnement dans l'organisation (et donc dans la société en général) touche aussi nécessairement à l'ego en tant que moi narcissique. Mais pour le moment, je cherche surtout à faire mon travail d'enseignant de français du mieux possible, sans m'en préoccuper outre mesure. J'ai souvent en tête cette réplique de Polonius dans Hamlet : « This above all : to thine own self be true ».¹

Si la Chine moderne est allée au-delà des rôles définis en son temps par Confucius, l'ordre hiérarchique et la considération pour les aînés restent des rouages de la société, visible à peu près partout. Au sein de l'entreprise où j'enseigne, le respect des processus hiérarchiques et des différents statuts est prépondérant en ce qui concerne l'organisation générale du travail. Cela pose inévitablement des questions dans la situation d'apprentissage, en particulier dans la relation avec Antoine, qui est centrée autour ce rapport hiérarchique.² Un registre formel est de rigueur, l'adresse aux directeurs par exemple se fait par « Mister Georges » ou « Mister Thomas » pour les cours d'anglais, un simple « Monsieur » dans le cas du français.

Agir selon son rang

Le respect pour l'autorité implique aussi, dans mon contexte de travail en particulier, de garder une certaine mesure dans l'expression des ressentis personnels : il est préférable d'agir selon son rang, et pas nécessairement d'exprimer ce que l'on ressent. Présenter un visage neutre est une chose très courante, en particulier dans les situations impliquant l'autorité ou des clients. D'une manière générale, les Chinois sont aussi très pudiques concernant l'expression de leurs émotions. Je me souviens d'ailleurs avoir été surpris par la relative difficulté à expliquer à Antoine le sens du mot « sentir » ou « ressentir » en français.

Cette neutralité ou cette relative inexpressivité n'est pas sans poser quelques problèmes à l'enseignant de FLE : il est parfois très difficile (voire impossible) d'obtenir un retour de la part de certains apprenants, principalement pour des questions relatives au ressenti personnel et à l'affectivité, ou pour des questions très ouvertes concernant l'opinion personnelle, du type : « qu'est-ce que vous en pensez ? ». Ceci dit, cela peut varier considérablement d'un apprenant à l'autre et je ne vois pas, dans le contexte précis du stage, de généralité à dégager. Dans le même ordre d'idées, rares seront les retours directs concernant la qualité d'un cours ou de l'enseignement dispensé, et ils seront à chaque fois très précieux. Et si cette neutralité apparente est presque invariable dans le contexte de travail de l'entreprise, elle a néanmoins tendance à se dissiper au cours de la familiarisation avec les apprenants durant les classes.

¹ « Par-dessus tout : sois loyal envers toi-même »

² Cf. infra p. 77 et sqq.

La relation au groupe

Dans la pensée chinoise confucianiste, un individu se définit selon sa relation avec le groupe. Run Xin explique que « la doctrine confucéenne de la Bienveillance marque la naissance de la conscience de soi dans la pensée philosophique chinoise. [...] Ce moi-sujet [...] repose [...] sur les relations entre ce "moi" et les "autres". Ainsi, c'est sur la base des relations interpersonnelles que se développe le système confucéen » (Xin, 2006, para.10). Dès lors, au niveau social et dans les relations interpersonnelles, le collectif a plus d'importance que l'intérêt individuel : « la philosophie politique confucéenne privilégie davantage les intérêts collectifs que les intérêts particuliers » (Ming, 2005, para.44) et depuis très longtemps, le besoin personnel et individuel passe au second plan. Lorsqu'il y a un conflit d'intérêt, c'est l'intérêt général qui prime sur les demandes individuelles (Guoyang, 2000, p.29).

La réussite et l'habileté individuelle sont néanmoins estimées et valorisées, comme la hiérarchie familiale et politique : dans la société idéale de Confucius, c'est une élite intellectuelle et morale qui doit gouverner, mais le niveau d'éducation doit rester accessible à tous (Lee & Wang, 2006, para.8).

Cette culture traditionnelle centrée sur le groupe a une longue histoire, et s'est développée depuis la pensée de Confucius jusqu'à la Révolution culturelle au sens d'un altruisme et d'un collectivisme absolu (Guoyang, p.29).

L'ouverture vers l'Occident

Suite à la création de la République Populaire de Chine en 1949, le pays avait déjà connu des transformations considérables, notamment au travers de la révolution culturelle initiée par Mao Zedong. A l'époque, l'enseignement des langues étrangères reste très limité, avec une très forte dominante pour le russe, et seulement trois centres d'enseignement du français, dont l'apprentissage est « étroitement lié à la réalité chinoise [et] se dissocie du contexte socioculturel de la France. » (Huang L. et Pu Z., 2018, p.28)

Avec l'arrivée de Deng Xiaoping en 1978 en tant que leader suprême de la Chine, la Chine ouvre les portes au monde extérieur. Le pays souffrait à l'époque de profondes difficultés dans son développement social, et face aux disparités de développement avec les pays occidentaux, les traditions chinoises ont été mises de côté au profit de la modernisation du pays (Guoyang, 2000, p.29). Avec la formule zhìfù guāngróng,¹ « il est bon de s'enrichir », le message au peuple chinois est clair et ouvre la voix au développement entrepreneurial et à la prospérité économique du pays.

¹ 致富光荣

Dans le même temps, les théories philosophiques de l'Ouest (Freud, Heidegger, Sartre, Nietzsche, Bergson) ont été popularisées chez les étudiants, et se sont confrontées aux traditions chinoises. Une certaine forme d'individualisme a été promue, ainsi qu'une aspiration à l'épanouissement individuel et à l'autoréalisation. Avec la construction d'une économie de marché, les jeunes ont commencé à comprendre que c'est « en combinant leur développement personnel avec les besoins du pays qu'ils pourront accéder à une meilleure réalisation de soi » (Guoyang, 2000, p.29). Et malgré une certaine forme d'occidentalisation, certaines qualités dites « traditionnelles » comme l'humilité et la modestie sont encore estimées même si, par exemple, montrer socialement sa réussite reste, paradoxalement, une chose valorisée.

Dans cette période de mutations importantes dans l'histoire de la Chine, l'enseignement des langues étrangères se développe, en particulier celui du français, et suite à une demande du ministère de l'Éducation, une nouvelle méthode intitulée *Le français* est élaborée dès 1979, qui sera réformée en 2007. « *Le français* reste le manuel le plus largement utilisé dans la classe de FLE au niveau fondamental en milieu universitaire chinois » (Huang L. et Pu Z., 2018, p.31).

L'apprentissage du français connaîtra une croissance lente mais régulière jusqu'en 1999, date à partir de laquelle l'accès à l'université n'est plus réservé à une élite mais devient massif. Dès lors, l'enseignement des langues étrangères et donc du français va connaître un développement spectaculaire, avec un accroissement de 340% en 15 ans, et 143 universités proposant le français comme spécialité en 2014 (Ambassade de France en Chine, 2014, pp.13-14). Dans ce contexte de foisonnement, les manuels rédigés en Chine se multiplient, mais aussi les méthodes françaises introduites en Chine.

L'identité culturelle chinoise en question

« Historiquement, la tradition du confucianisme a pénétré l'esprit du peuple chinois sans que la question de l'identité culturelle soit un enjeu » (Ming, 2008, para.35). Mais la rencontre avec l'Occident et surtout les défaites militaires qui s'ensuivirent au 19^e siècle ont remis en question le bien-fondé du confucianisme. Plus tard, les mouvements politiques comme la Révolution culturelle ont considéré le confucianisme comme un rival idéologique.¹ Enfin l'ouverture vers l'Occident a aussi amené certains penseurs à vouloir réduire l'importance du confucianisme au nom de la modernisation. Ce qui fait dire à Chen Ming (2008, para. 35) que la Chine s'est perdue et qu'elle cherche son identité culturelle : « Nous ne savons pas qui nous sommes, où nous sommes, ni où nous allons ».

¹ Il y a notamment quelque chose de contradictoire entre le système hiérarchique du confucianisme avec ses statuts sociaux et la visée marxiste de la lutte des classes.

Peut-être cette identité est-elle à chercher dans le questionnement lui-même, et peut-être est-ce celle-ci : l'identité de quelqu'un qui s'interroge sur sa propre identité. Un peu comme avec ce « grand débat » lancé en 2009 par le gouvernement français sur « l'identité nationale », un pays qui s'interrogeait sur qui il était.¹ Quand on ne peut plus se concevoir par différence, parce que l'autre différent fait désormais partie de mon monde (en raison de l'immigration ou de la mondialisation), on peut effectivement chercher à dresser des limites identitaires pour s'y réfugier, car ça fait peur de perdre son identité, ou ce que l'on croit être son identité, c'est normal. On peut alors, effectivement, faire appel à un traditionalisme radical pour retrouver cette identité soi-disant perdue et avoir recourt à des valeurs et des traditions depuis longtemps établies pour ce repli identitaire.

Ou bien on peut essayer de trouver comment avancer avec l'autre pour construire autre chose, tout en gardant des valeurs fondamentales comme garde-fou pour se prémunir des dérives possibles. La politique d'ouverture est, dans sa large majorité, soutenue par le peuple chinois. Pour la population, cette politique consiste à préserver les traditions nobles de la Chine, tout en intégrant et utilisant l'expérience des autres pays. Aussi, « l'objectif de la mondialisation devrait consister dans le développement commun de tous les pays par le biais de la coopération » (Guoyang, 2000, p.32). Et devant le constat d'un développement réussi et d'une politique d'ouverture qui conserverait néanmoins des valeurs fondamentales et traditionnelles, l'Occident pourrait bien être de nouveau séduit par la philosophie confucéenne, qui met en avant des vertus qui lui font défaut.

Mais c'est probablement plus difficile, c'est un chemin à découvrir. « Un chemin de l'identité, l'identité, l'identité, l'y tant d'idées à la ronde... et dans ce flot d'universiens, j'aurai plus d'un nom, j'aurai plus rien... ».²

La question de la race

Durant les récents Jeux Olympiques de Tokyo, le coureur chinois Su Bingtian réalisa une performance exceptionnelle avec un temps de 9,83 secondes dans la demi-finale du 100m. Le sentiment de fierté collective était palpable à ce moment-là, l'athlète réalisant le temps le plus rapide jamais atteint par un Chinois, un homme de descendance asiatique, ou comme beaucoup l'exprimèrent, un homme de « race jaune » : le journal Sixth Tone (2021) rapporte

¹ Le site web créé à l'époque pour recueillir les « opinions » des Français existe toujours, et a aujourd'hui des allures surréalistes, où des conseils pour choisir le prénom de son enfant côtoient des astuces pour changer les plaquettes de frein de sa moto... (<http://www.debatidentitenationale.fr/>)

² Les Têtes Raides. (2000). *Dépêche-toi*

que, peu après sa performance, des articles célébrant « le miracle jaune », « l'homme jaune le plus rapide » ou « la fierté de la race jaune » louèrent « la vitesse chinoise » et le record.

L'auteur Donglai Shi (2021) rappelle que, si l'idée de race en tant que catégorie biologique et physique a plus ou moins été remplacée aujourd'hui par des interprétations d'ordre socioculturel, le sport de compétition reste un domaine où les conceptions de race perdurent et, avec elles, celles du déterminisme biologique. Ainsi, le mythe de la supériorité athlétique noire se maintient-il dans la société américaine contemporaine, où les hommes noirs sont hyper sexualisés par exemple.

Au sein de la Chine traditionnelle, en tant qu'héritage du confucianisme, « le culte de la descendance patrilinéaire¹ s'est consolidé et met l'accent sur la famille et le lignage (zú) » (Siary, 2014, para.13). En un sens, il constitue ainsi un terreau fertile pour l'idée d'une « race jaune ».

Dans l'imaginaire populaire chinois, la « race jaune » se définit par différence avec les races « blanche » et « noire ». Ce concept de « race jaune », rappelle Donglai Shi, fut inventé au 19^e siècle par les scientifiques européens dans le but d'élaborer une taxonomie raciale. Déjà perçu auparavant comme une couleur menaçante, le jaune continuera d'être stigmatisé dans les peurs des Occidentaux, avec des expressions comme « le péril jaune » et la prophétie d'une invasion venue de l'Orient, ou encore « la fièvre jaune ». Mais le terme a une signification positive en Chine où l'on n'hésite pas à l'utiliser pour se définir : adopté à la fin de la dynastie Qing (1644-1911), il est associé en Chine à des symboles de chance, comme « l'Empereur jaune » ou « le fleuve jaune ».

Cependant, il tend à perpétuer, dans la société contemporaine chinoise, les conceptions simplificatrices des colons européens du 19^e siècle et des missionnaires chrétiens (Siary, 2014, para.11). Elles furent importées par certains intellectuels chinois, et avec elles la hiérarchie qui définit les « Blancs » au-dessus, les « Noirs » en bas, les « Jaunes » et les autres races entre les deux. La « guerre entre les races blanche et jaune » imaginée par plusieurs penseurs à la fin de la dynastie Qing (Siary, 2014, para.16) est devenue aujourd'hui une sorte de compétition pour le développement dans laquelle le sprinter chinois a emporté une bataille (Shi, 2021).

Comme le souligne Donglai Shi, s'il est facile de déconstruire le « jaune » pour ses origines racistes et discriminatoires, il est beaucoup plus difficile de construire une identité collective alternative basée sur des expériences partagées de suprématie blanche et de résistance antiraciste.

¹ « Qui est fondé sur la seule ascendance paternelle en ce qui concerne la filiation, l'organisation familiale et sociale d'un groupe, d'un clan » (Trésor de la langue française).

Dans le même temps, cette hiérarchie raciale héritée des Européens maintient la négritude et les peuples africains dans une certaine animalité et dans la primitivité (Shi, 2021). De ce fait, la condition des personnes noires en Chine n'est pas toujours simple, elles ne sont pas toujours les bienvenues en fonction des contextes : les offres d'emploi par exemple stipulent souvent (mais de moins en moins), le type européen-caucasien. Je me souviens qu'à l'occasion d'un cours d'anglais il y a quelques années, une élève avait réagi à la vue d'une photo montrant un coureur kenyan embrassant le bitume après sa victoire du marathon de New-York : « An ugly african ! » avait-elle simplement lâchée. Je la questionnais pour savoir en quoi l'homme était laid, mais je n'obtins pas d'autre réponse et la discussion s'arrêta là. Ceci dit, de mon expérience personnelle, des remarques négatives, discriminatoires ou racistes peuvent être prononcées, par des Chinois ou par des non-Chinois, mais cela reste assez marginal (peut-être plus rare qu'en France). Cela semble être plus fréquent sur les médias sociaux et en ligne.

La question de la face

La notion de « face » (miànzǐ) est associée à l'idée de réputation et d'image publique. Elle a donné naissance en France à des expressions comme « sauver la face » ou « perdre la face » (diūliǎn). Elle n'est pas « seulement une question de prestige mais bien plus un emblème d'identité et d'intégrité de la personne » (Balme, 2013, para.6).

Héritée du syncrétisme de la pensée chinoise (Kulich & Zhang, cités par Mériade & Yiqiang, 2015, para.3), la face intervient dans les relations interpersonnelles (guānxi) selon des principes de comportements et des rituels sociaux assez simples, mais pas toujours connus d'un non-chinois : il peut s'agir simplement de payer la note du restaurant, de faire un cadeau en retour d'un service, ou d'éviter de couper la parole à son patron, voire de lui poser trop de questions. Elle est le signe du respect accordé à un supérieur hiérarchique, et d'elle va donc aussi dépendre l'autorité et le pouvoir.

Dans une démarche interculturelle, déconstruire des présupposés et des stéréotypes impliquent un changement de point de vue chez l'apprenant. Mais cela pourrait être perçu d'une certaine manière comme lui donner tort, ou lui faire comprendre qu'il s'était trompé. En fonction de la situation d'apprentissage, et dans le cas d'un rapport hiérarchique en particulier, une telle déconstruction peut avoir des conséquences sur la face qui pourraient dégrader la relation de façon sérieuse, sinon définitive. Cela a constitué pour moi et constitue toujours une problématique de premier ordre dans ma démarche de travail : j'ai préféré par exemple ne pas intervenir directement sur certaines représentations pour préserver la relation, même si j'affirme cependant mon point de vue personnel, sans pour autant chercher à déconstruire de façon manifeste la vision du monde. Il a été nécessaire de chercher d'autres pistes et des

moyens détournés, pour permettre à l'apprenant de réaliser lui-même comment sa représentation peut être biaisée, et sans le lui montrer explicitement. Ce fut par exemple le cas avec la méthodologie employée, comme nous le verrons un peu plus loin.¹

1.2. Quelques éléments de pédagogie rencontrés

L'héritage de Confucius

L'apprentissage occupe une place majeure en Chine : l'éducation et la connaissance sont des valeurs sociales solidement ancrées à tous les niveaux de la population. Confucius fut lui-même un éducateur et un enseignant toute sa vie, et il élaborait sa propre doctrine de l'éducation dont la portée est encore bien sensible aujourd'hui (Yang, 1993, pp.1-2).

Selon lui, l'enseignement devait s'adresser à tous, sans distinction. « Dans l'apprentissage, dit Confucius, il ne doit y avoir aucune distinction de classes » (cité par Xin, 2006, para.9). Si l'égalité des chances est plus difficile à mettre en place dans la pratique, l'éducation et le travail rigoureux constituent souvent la seule voie possible de modification du statut social, pour beaucoup d'enfants et de jeunes, notamment issus du milieu rural. Xinjiletu Zhao (2019, p.65) relate ainsi son expérience de fils de bergers mongols, qui a pu faire des études dans une université de renommée internationale à Pékin puis à l'étranger à l'université de Grenoble. De même, la mère d'Antoine me raconta lors d'un déjeuner qu'elle voyait ses voisins mourir de faim quand son fils était encore un enfant : Antoine est aujourd'hui l'un des dirigeants d'une grande entreprise chinoise et un homme très riche.

La conception de Confucius, qui s'opposait au système de transmission héréditaire des charges, fut adoptée par la société féodale et servit de base au système d'examens impériaux² qui resta en vigueur jusqu'à la chute de la dernière dynastie en 1911. Encore aujourd'hui, la Chine a conservé les deux principes fondamentaux développés par Confucius : « former des personnes alliant compétence et intégrité morale et n'attribuer les postes qu'en fonction du mérite » (Yang, 1993, p.3).

La réussite scolaire est donc synonyme de réussite sociale, et dans un contexte extrêmement compétitif pour accéder aux meilleures universités et aux meilleurs postes, la pression est grande pour les élèves, dès l'école primaire et jusqu'à l'obtention d'un diplôme universitaire. La méritocratie demeure un principe majeur de promotion sociale qui a un impact important sur le système scolaire, la concurrence entre élèves, la pression

¹ Cf. infra p. 79

² Pour le recrutement des fonctionnaires de l'État.

psychologique et les principes d'évaluation, qui sont axés sur la performance (Zhao, 2019, p.62). Cependant, si l'évaluation reste une notion centrale, elle est, dans un cadre d'apprentissage, toujours enveloppée de pudeur, de retenue, et de respect. Par exemple, un étudiant fera rarement une évaluation directe à un enseignant (qu'elle soit positive ou négative), et de même, un enseignant évitera parfois d'évaluer un élève devant les autres, afin de lui éviter un moment d'humiliation. L'erreur et l'échec sont souvent très mal perçus et mal vécus, même si les mentalités changent depuis peu.

« Cette méritocratie explique pour une part la prédominance de la méthode traditionnelle qui met en valeur la mémorisation, la répétition et le travail livresque (Zhao, 2019, p.65). En effet, dans la société chinoise ancienne, l'apprentissage reposait sur l'étude des « quatre livres » et des « cinq classiques », qui servaient de canons documentaires et de modèles de pensée. « Dans l'histoire chinoise, il n'était pas possible de devenir lettré, ou même officier militaire sans les connaître à la perfection » (Zhao, 2019, p.63). Aujourd'hui, le livre garde encore une importance prépondérante : cela constitue pour moi un enjeu pédagogique majeur dans la situation d'apprentissage, en particulier avec Antoine, comme nous le verrons un peu plus loin.¹

Dans le même temps, l'enseignant est détenteur du savoir, la transmission est souvent unilatérale, la mémorisation par cœur est privilégiée, avec une réception passive, particulièrement dans un but de réussite aux examens (Zhao, 2019). Le cadre éducatif et les enseignants sont très respectés, et occupent un statut social élevé : les écoles et les classes sont beaucoup plus rigoureuses et strictes qu'en France de mon point de vue, et les élèves écoutent l'enseignant, qui est valorisé, considéré comme porteur de savoir et ingénieur de l'esprit.

L'apprentissage et le développement de qualités parascolaires, culturelles en particulier (musique, chant, danse, langues, dessin), est aussi très important et les enfants, jusqu'à l'âge adulte, passent la très grande majorité de leur temps à étudier et à apprendre, avec très peu de temps libre pour se divertir et s'amuser. L'industrie éducative est considérablement développée, en particulier en ce qui concerne la langue anglaise : son apprentissage apporte une compétence importante, et la maîtrise de la langue assurera aux étudiants des possibilités et des choix accrus, des études possibles à l'étranger et, plus tard, des salaires plus importants. D'une manière générale, les étudiants sont très assidus et appliqués, avec des bons résultats à l'écrit, mais moins à l'oral, la prise de parole étant souvent une prise de risque pas toujours

¹ Cf. infra p. 79

facile à assumer. La proportion d'élèves qui apprennent le français est très inférieure à celle de l'anglais, et il n'est parlé qu'en de très rares occasions.

L'exemple des arts martiaux

Si le confucianisme constitue la partie la plus visible de la pensée philosophique chinoise, le taoïsme en constitue le cœur et la substance. En effet, même si les deux philosophies sont souvent présentées comme opposées l'une à l'autre,¹ René Guénon (1973, pp.107-115) rappelle que la pensée confucianiste constitue la dimension exotérique et le taoïsme la dimension ésotérique du même, le *dào*, principe suprême qui signifie littéralement la « voie », le « chemin », la « méthode » ou encore la « parole ». La pensée taoïste repose principalement sur le *dàodéjīng*, « Le livre de la Voie et de la Vertu », et sur le *zhuāngzǐ*, ouvrage du philosophe du même nom.

La pratique des arts martiaux traditionnels chinois (*gōngfu*) est envisagée comme un moyen, une méthode et un art qui mène au *dào*. Elle est en ce sens une recherche spirituelle, qui prend en compte les doctrines confucianiste, taoïste, et bouddhiste. Elle repose principalement sur la répétition du geste à l'identique, sur la mémorisation et sur la pratique sans relâche d'enchaînements de mouvements ou « formes » prédéfinies (*tàolù*), avec armes ou à mains nues, seul ou parfois à plusieurs. Elle comporte aussi une pratique de combats réels, principalement la boxe chinoise ou combat libre (*sǎndǎ*), qui peut être considérée comme sa composante applicative. Les styles et les écoles sont nombreux et très diversifiés, et constituent un système riche et très développé.

Le cadre éducatif que j'ai connu dans une école traditionnelle consistait principalement en l'enseignement d'un maître, secondé parfois par ses disciples, lié à une discipline stricte. L'école accueillant à la fois des élèves chinois et étrangers, la discipline appliquée pouvait être différente, certains occidentaux étant peu enclins à accepter les châtiments corporels², cette discipline permettant principalement l'endurance et l'endurcissement, le dépassement des limites et la correction de ses défauts. L'écart de progression entre les élèves chinois et non-chinois est à ce titre impressionnant, les Chinois n'ayant pas vraiment d'autres choix que de s'entraîner et de pratiquer, les Occidentaux pouvant se reposer et baisser les bras parfois, et devant compter sur leur propre volonté et sur la fermeté de leur auto-motivation. Rappelons ici que la discipline employée vise surtout à enseigner l'autodiscipline, quand elle fait défaut.

¹ Le confucianisme en tant que philosophie morale et sociale, et le taoïsme comme une recherche spirituelle individuelle, une métaphysique qui vise à l'harmonie avec la nature.

² Coups de bâton sur les fesses, rien de très sérieux mais suffisamment douloureux pour en garder le souvenir et l'envie de ne pas recommencer. Il s'agit avant tout d'une éducation au combat.

L'apprentissage était essentiellement centré sur la pratique de longue durée, alliant rigueur et concentration, le respect mutuel, le dépassement de soi, et la transcendance de la souffrance. C'est de la pratique et par la pratique que l'élève élaborera une théorie, d'abord par lui-même, puis sous le regard de son enseignant qui pourra le guider dans son apprentissage. Cela en fait une méthode éminemment inductive. Les résultats sont remarquables. Les progrès réalisés par les élèves, toutes nationalités confondues, sont réels et parfois au-delà des espérances initiales, même si le niveau des Chinois en général reste bien supérieur à celui des étrangers, à l'exception de quelques rares élèves qui veulent suivre un entraînement similaire. Dans la courbe de progression, chaque étape de fatigue et de difficultés semble être suivie d'un pallier de progression où les acquis sont nettement visibles et ressentis, sans en avoir eu bien conscience auparavant.

Au-delà des qualités techniques et physiques acquises, l'apprentissage développe en outre la confiance en soi et l'expressivité de façon durable, les qualités relationnelles ainsi que la cohésion de groupe et l'entraide.

L'école accueille des étudiants de tous les pays du monde, ce qui en fait un environnement interculturel exceptionnel. L'ensemble des apprenants connaissant des difficultés similaires, souvent douloureuses, cela crée une solidarité et un esprit de camaraderie solide. Et même si cette fraternité est parfois artificielle, elle demeure néanmoins bien réelle quand la souffrance est partagée, les intentions sincères et la relation authentique. Cela permet de dépasser à coup sûr la barrière du langage et les différences socio-culturelles. En outre, les arts martiaux ont comme vertu d'enseigner l'humilité, chaque victoire n'étant que temporaire : il y a toujours quelqu'un de plus fort que soi.

Sans affirmer qu'il est possible de transposer ce modèle dans toutes les situations d'apprentissage, il se dégage néanmoins quelques éléments qui pourraient être utiles dans certains contextes d'enseignement du français, comme la mise en place d'un cadre qui comporte des règles simples, centrées autour de valeurs fondamentales et dans le but de progresser vers un objectif commun. Tous les étudiants de l'école ne deviendront pas professionnels, loin de là. Mais l'enseignement dispensé est aussi celui d'une éducation morale, qui permet la formation du caractère et de la personnalité : plusieurs élèves, chinois ou étrangers, étaient dans des situations sociales ou psychologiques difficiles, et ils ont aujourd'hui, notamment avec l'aide de l'enseignement reçu, dépassé des obstacles majeurs pour pouvoir mener une vie plus heureuse.

On le voit, cette méthode d'apprentissage, qui repose sur la mémorisation, la répétition, la rigueur et la discipline de travail, est intimement liée à la méthode pédagogique de Confucius. Celle-ci n'est pas sans rappeler des courants méthodologiques comme la méthode traditionnelle ou l'approche structurale en didactique des langues, auxquelles ont succédé les approches communicatives et actionnelles notamment (Cuq, 2017, pp.263-283). Sans vouloir déprécier des approches plus modernes, il me semble important de considérer que ces approches antérieures, qui constituent des paradigmes différents, conservent encore des intérêts dans une pédagogie contemporaine et surtout interculturelle. Si les méthodes « grammaire-traduction » ou « lecture-traduction » comportent des limites aujourd'hui connues (Cuq, 2017, p.265), elles fournissent néanmoins certains outils d'apprentissage qui peuvent s'avérer utiles, voire indispensables, comme la mémorisation du lexique, la répétition, la mémorisation par cœur ou l'apprentissage de la grammaire.

Le contexte socio-culturel en Chine est très différent de celui de la France : la taille du pays et surtout sa très forte population font que les méthodes éducatives jouent un rôle majeur dans la cohésion du pays et son développement. La Chine est à un stade de développement différent de celui de la France, et il n'est pas évident qu'il soit possible d'y appliquer des méthodologies très récentes et qui ne correspondent peut-être pas à un système de valeurs différent. Rappelons qu'en Europe et jusqu'au milieu de 20^e siècle, « les pratiques éducatives et pédagogiques dominantes ont été essentiellement autoritaires, contraignantes et répressives » (Troger & Ruano-Borbalan, 2017, para.1), qu'il faudra attendre 1924 pour que les manuels du secondaire soient harmonisés entre filles et garçons, que c'est après la seconde guerre mondiale que des pédagogies nouvelles commenceront à être diffusées et que ce n'est qu'à partir de mai 68 qu'elles exerceront une influence sur les politiques éducatives (Troger & Ruano-Borbalan, 2017, para.5).

Pour l'enseignant de FLE et dans le cadre de mon stage, il est important de prendre en compte la culture éducative chinoise, de la connaître et de la respecter, pour appliquer de façon raisonnée des méthodes plus modernes, avant tout dans un but d'efficacité (Blanc-Vallat, 2016). L'objectif étant de créer des ponts entre les méthodologies, et donc entre des visions du monde qui ne sont pas des vérités absolues, pour pouvoir avancer dans l'apprentissage. Dans le cas d'Antoine par exemple, les réticences furent grandes pour aborder des méthodologies différentes de son approche très traditionnelle, comme nous allons le voir.

1.3. Lecture de l'autre et regards croisés

Respecter la culture et les valeurs de l'autre, cela nécessite de l'humilité. Sur ce point, l'attitude de beaucoup d'Européens en Chine m'a frappé à plusieurs reprises : lors de sorties ou de visites, souvent en groupe, le ton se fait volontiers critique, arrogant et impoli, face aux inconvénients quotidiens rencontrés, au manque de confort, aux mœurs ou aux coutumes parfois différentes, ou au retard de développement. Une camarade de master, enseignante en Chine, n'hésitait pas par exemple il y a quelques semaines à prendre un ton moqueur pour critiquer la conception d'un site Internet chinois, tout en faisant de l'exemple une généralité. Ce qui est absurde quand on voit la qualité de développement d'autres outils similaires en Chine. Si la critique constructive est utile et acceptable, la moquerie et la condescendance ont des effets négatifs qui entraineront la relation interculturelle dans un conflit vain et inutile.

C'est que le traitement accordé par les Chinois aux Occidentaux, extrêmement valorisé par certains côtés, est aussi particulier : salaires supérieurs, politesse excessive, aménagement confortables, de nombreux étrangers (et j'en fais partie) bénéficient de traitements de faveur dont ne disposent pas forcément les Chinois dans une situation comparable. Probablement aussi pour montrer une bonne image de leur communauté face aux critiques constantes, même si ce n'est pas toujours juste. En revanche, un non-Asiatique sert parfois de faire-valoir social, attirant le regard des autres et suscitant l'intérêt qui rejaillira sur son hôte par la considération de la communauté (la face) : en tant qu'étranger, c'est un peu embarrassant et inauthentique, mais somme toute acceptable et c'est de bon gré que je me suis souvent prêté au jeu.

Dans le même temps, la méfiance ou le désintérêt sont tangibles, en particulier dans les grandes villes : probablement en raison de la forte présence des Occidentaux dans les centres urbains, et dont l'attitude est fréquemment arrogante, cette arrogance étant peut-être une conséquence même du traitement préférentiel que leur accordent leurs hôtes chinois. Moi-même d'ailleurs je me surprends à avoir quelquefois des comportements de supériorité sans justification et je m'efforce de lutter contre des velléités de domination.

Le pays a, de surcroît, conservé le souvenir difficile d'un conflit peu évoqué dans les manuels d'histoire français : les guerres de l'Opium (1839-1860). Le Royaume-Uni et la France à sa suite, forcèrent la vente et la consommation d'opium en Chine, parce qu'ils en étaient les bénéficiaires financiers. Les Chinois concédèrent à l'époque la signature de traités inégaux¹, imposés par les puissances colonisatrices, et qui restent considérés « comme la honte absolue

¹ Traité de Tianjin de 1858.

de l'histoire chinoise » (Zhao, 2019, p.67). Aussi, l'image des Français est-elle ambivalente et plus complexe qu'il n'y paraît. C'est surtout lors de mon déménagement à Canton pour rejoindre le terrain de stage que j'ai pu remarquer la différence de réception pour les étrangers : les habitants de la région étaient beaucoup moins enthousiastes et chaleureux, souvent assez méfiants au premier abord (beaucoup moins après quelques jours néanmoins). C'est un peu comme si je portais le poids de l'histoire coloniale passée et celui des comportements grossiers de bon nombre d'étrangers, comportements encore très fréquents dans le pays.¹

Dans ce contexte, la retenue et la prudence étaient de rigueur. Malgré cela, les malentendus peuvent subvenir, comme ce fut le cas dans la « mésentente sociolinguistique » que voici.

Peu après mon arrivée à Canton, un collègue de travail m'aida pour expédier des boîtes en carton entreposées dans ma chambre. Il m'aida à les déplacer, et se chargea d'organiser la course avec le livreur venu les récupérer, pendant que je finissais de transporter les boîtes restantes. Quand j'eus fini, je le remerciai vivement, content d'être enfin débarrassé de ces affaires encombrantes. Sa réaction fut étrange, la surprise et l'inquiétude se lisant dans son regard. Je ne compris que plus tard que le « merci » que j'avais prononcé avait pu être mal interprété : d'une manière générale, les formules de politesse sont prononcées moins fréquemment qu'en France, et de fait elles peuvent prendre des allures suspectes. Ce n'était pas tant ma personne en elle-même qui était considérée, mais les représentations (mauvaise intention par exemple) qu'on peut y projeter suite à une attitude, un « savoir-être », inadaptés au contexte. Et c'est bien là l'enjeu de toute rencontre de ce type : la « reconnaissance de l'autre en tant que sujet singulier et universel » (Abdallah-Preteille, 1999, p.119) au lieu d'une acceptation ou d'un rejet de sa culture, ou des représentations qu'on peut en avoir.

Bien sûr, connaître les rites sociaux, les coutumes et les *habitus* d'une communauté différente, permet de mieux interagir avec elle et de communiquer sans heurts. C'est d'ailleurs un des objets de l'approche interculturelle, puisqu'elle vise aussi à transmettre une compétence sociolinguistique ou un savoir socioculturel. Mais cela n'est pas nécessairement synonyme de reconnaissance ou d'acceptation de l'autre, car connaître les us et coutumes n'implique pas avoir une bonne intention. Pour ma part, je continue d'ailleurs avec mon habitude de remercier à tout bout de champ, ce qui peut souvent surprendre dans la vie de tous les jours. C'est aussi apporter un peu de la France avec moi, même si des Chinois peuvent aussi

¹ On pourra ici se référer à l'analyse de Pierre Bourdieu (cité par Develotte & Moïse, 2019, pp.33-34) sur la dimension sociale des représentations de l'étranger.

exprimer des formules de politesse plus fréquemment que d'ordinaire, comme c'est le cas pour Fleur par exemple.

Il aura fallu plusieurs jours pour dissiper le malentendu avec mon collègue. L'épisode, entre autres, me fit sentir que le terrain était sensible, et qu'à la faveur d'une interprétation hâtive, les cicatrices du passé, attisée par un contexte international parfois hostile, pouvaient encore tirailler la population. J'ai donc assez rapidement adopté une posture prudente, durant les classes et en dehors.

2. Des contraintes multiples

2.1. Une grande entreprise en Chine

vip.com est une entreprise de premier plan en Chine : elle est connue d'une grande partie de la population et elle est aussi implantée à l'international. Son image est importante et d'elle va dépendre, en partie, sa réussite commerciale. Il est donc important pour un professeur de langues travaillant au sein de l'entreprise d'en avoir conscience et de ne pas desservir cette image.

Les valeurs affichées par l'entreprise sont : « créativité et implication » (*chuàngzuò jīngjìn*), « coopération et responsabilité » (*xiézuò dāndāng*), « rapidité et efficacité » (*kuàisù gāoxiào*), « simplicité et honnêteté » (*jiǎndān zhēngxīn*), « le client avant tout » (*kèhù zhìshàng*). Sans en faire des impératifs absolus, les connaître peut s'avérer utile dans une démarche d'adaptation au milieu. En outre, le contexte d'efficacité est une nécessité majeure que j'ai retrouvée parmi les demandes, en particulier celles exprimées par Antoine : ne pas perdre de temps, faire des progrès tangibles, être efficace, l'injonction a eu une influence majeure sur le déroulement des cours et la progression pédagogique, et s'est malheureusement retrouvée être, parfois, contre-productive. Apprendre une langue nécessite du temps et, parfois, une pratique qui ne semble pas être efficace au premier abord.

La Chine met en avant 12 valeurs fondamentales du socialisme, proposées par le 18^e Congrès du Parti Communiste Chinois : « prospérité, démocratie, civilisation, harmonie, liberté, égalité, justice, État de droit, patriotisme, dévouement, intégrité, gentillesse ».¹ On peut voir les caractères chinois correspondants affichés en divers endroits en ville, souvent d'une

¹ « Ces 12 mots qui façonnent la force mentale de la société chinoise », (2016), *Le Quotidien du Peuple en ligne*, Disponible en ligne : <http://french.peopledaily.com.cn/Chine/n3/2016/0301/c31354-9023497.html> [consulté le 29/09/2021]

couleur vive et d'une taille imposante, dans le métro ou sur les panneaux des chantiers par exemple. Ces valeurs montrent la volonté de cohésion pacifique et de développement du pays. En arrivant pour la première fois en Chine, elles me firent une impression assez forte, l'idée de « propagande » résonnant à leur vue. Aujourd'hui, j'y prête beaucoup moins attention, et elles font partie du décor. Je suppose d'ailleurs que la majorité des Chinois n'y prend plus garde avec le temps et qu'elles doivent souvent passer inaperçues. Antoine m'a raconté que lors d'un voyage en Europe de l'Est, il avait remarqué la propagande collée sur les murs, qui étaient « comme la Chine avant ». Le pays a beaucoup évolué depuis la fondation de la RPC, il est plus développé et plus uni, et la communication de l'État est beaucoup moins présente qu'à l'ère de Mao Zedong.

Et si l'on voit le visage du premier président du parti sur tous les billets de banques, on peut rappeler qu'il en est de même aux États-Unis et les pères fondateurs américains. C'est le personnage de Marianne que l'on retrouve en France et qui symbolise les valeurs fondamentales : « liberté, égalité, fraternité ». Deux d'entre elles sont partagées par la Chine. Si la présence de la devise française se fait plus discrète dans l'espace public, elle n'en reste pas moins omniprésente et il est difficile de ne pas la remarquer. Sur la route de ma décentration, ce qui m'apparaissait au premier abord, en tant que Français dans un monde nouveau, comme de la propagande outrancière et dangereuse, l'est beaucoup aujourd'hui, ou du moins les différences avec l'Occident me paraissent beaucoup moins marquées.

Une étude mesurant les valeurs culturelles chinoises (Schaaper & Jiao, 2013, p.66) donnent en tête du classement des valeurs les plus importantes : « sécurité familiale, honnête, honorant ses aînés, obéissance, ordre social, compétent, loyal, bienveillance, un monde en paix ». Là encore, connaître ces valeurs permet de connaître les dispositions générales des apprenants en matière de signification pour le choix d'un contenu interculturel : proposer des documents qui iraient directement à l'encontre de ces valeurs pourrait provoquer un risque de désintéressement ou même de rejet dans une grande entreprise comme celle-ci, et il me fallait en tenir compte. Cela permet aussi de créer des ponts avec la France et des valeurs communes.

Enfin, il existe une censure en Chine qui définit les contenus culturels acceptables : par exemple, tous les films français ne sont pas accessibles et certains types de documents sont interdits, en particulier pour un professeur. Si la contrainte n'est pas nécessairement un obstacle majeur, il est plus prudent de choisir avec attention, notamment pour les contenus qui auraient une teneur politique.

2.2. Historique de l'entreprise et contexte de Canton

Lors de ma prise de fonction, je n'avais pas encore la confiance de l'entreprise : non diplômé de FLE, un parcours sinueux, une expérience « sur le tas », mes compétences étaient à prouver ainsi que mon niveau de français. Car mon prédécesseur, qui n'était pas de langue maternelle française, n'était pas un professionnel du FLE. L'entreprise a probablement plus ou moins calqué son parcours sur le mien, et ma marge de manœuvre à mon arrivée a été très réduite. Par exemple, le choix des manuels de français à utiliser a été imposé par l'entreprise, à l'exception de celui du groupe de débutants, pour lequel ma proposition a été retenue.¹

Les contenus pédagogiques n'ont pas été explicitement décidés, mais on m'a demandé dans un premier temps de faire les cours en chinois ou en anglais. J'ai refusé, et durant quelques semaines, j'étais attendu au tournant : les apprenants devaient comprendre et avancer. Ce qui ajoute une pression inutile à mon sens, mais qui reste compréhensible cependant.

Le contexte de Canton est aussi particulier : la ville est un centre économique majeur qui attire beaucoup de travailleurs étrangers, des clandestins et aussi des imposteurs parfois. S'assurer de ma sincérité, de l'authenticité de mon témoignage et de la justesse de mon français, tout cela prend du temps, et réduit dans le même temps ma liberté d'action et ma marge de manœuvre.

Il est probable que mon état civil fut aussi un questionnement pour l'entreprise : je ne m'appelle pas « Pierre Leblanc », et cela aurait été un indice plus tangible pour estimer mes compétences. C'est que dans l'industrie pédagogique foisonnante en Chine, les enseignants « locuteurs natifs » sont le gage d'un niveau de langue convenable. À la faveur d'une activité proposée dans la méthode utilisée avec le groupe,² j'avais apporté avec moi, lors d'une leçon hebdomadaire, ma carte d'identité française pour la montrer aux apprenants. Au-delà de la valeur d'un support réel, ce fut aussi, m'a-t-il semblé, un moment de réassurance pour la compagnie, même si ma nationalité était officiellement reconnue puisqu'un visa est nécessaire pour résider dans le pays. Je suis aussi d'origine libanaise, ce que je n'ai pas caché, bien au contraire. Avec le recul, je pense d'ailleurs que cette identité aux origines multiples est une force interculturelle en elle-même : dans un contexte dominé par l'efficacité et la performance, essayer de proposer un enseignement de qualité tout en portant un nom d'origine arabe montre une réalité différente des stéréotypes sur l'enseignement et du diktat du « locuteur

¹ Cf. infra p. 74

² Bonjour et Bienvenue A1.1, (2018). « Interculturel », p.37

natif », ou de l'idée d'une France de Français « de souche ». Cela peut permettre d'amorcer une réflexion et remettre en question certaines idées préconçues si elles existent.

2.3. Emploi du temps et disponibilité des apprenants

Antoine étant à l'origine de la commande de stage, l'objet principal de ma mission est de lui enseigner le français : il bénéficie donc de 3 heures de cours quotidiennes, au rythme de cinq jours par semaine, ainsi qu'un moment plus convivial de discussion au cours du déjeuner partagé à chaque fin de session. Le temps d'apprentissage n'est donc pas un problème, et l'apprenant est très régulier. Je l'accompagne parfois dans ses déplacements dans les locaux de la compagnie, ou dans des contextes privés quand l'occasion se présente, mais c'est assez rare. Si la durée d'apprentissage n'est pas en elle-même une difficulté (environ 15 heures par semaine), l'organisation du temps n'était pas toujours optimale : certaines activités de production écrite par exemple pourraient être réalisées par l'apprenant sans que ma présence soit nécessaire, toute comme la révision du vocabulaire (pour laquelle l'apprenant a beaucoup insisté) et la simple répétition du lexique. Les durées des sessions étant particulièrement longue, la baisse de concentration et la fatigue se font sentir en fin de matinée. En outre, le rythme soutenu et la formation intensive peuvent être défavorables à la progression pédagogique et à l'assimilation des notions apprises, car l'apprenant n'a pas toujours le temps d'imprégnation et de répétition indispensable à l'acquisition des compétences étudiées. Encore une fois, l'impératif d'efficacité omniprésent s'avère avoir des effets contre-productifs. Ainsi en est-il de l'illusion d'efficacité engendrée par le temps passé à la répétition scrupuleuse d'une tâche fastidieuse, comme par exemple les longues sessions de répétition du lexique qui entraînent une fatigue certaine pour un bénéfice réduit. Je n'ai malheureusement pas beaucoup de possibilités : c'est l'apprenant qui décide bien souvent des activités à réaliser pour chaque session et, même si je lui donne mon avis et si j'émet des réserves, il est bien souvent resté, jusqu'à aujourd'hui, sourd à mes remarques. C'est dommage car l'investissement en temps et en énergie est important et pourrait être amélioré, en réduisant la durée des sessions par exemple, et en choisissant des activités qui permettraient de corriger certaines faiblesses et combler des lacunes par exemple, ou en convertissant une partie de ce temps de présence en pédagogie active.

Pour l'autre cours individuel, le problème est inverse : Jacques ne peut assister qu'à une seule heure de cours par semaine, quand son emploi du temps le permet, ce qui au final se réduit à une moyenne de deux sessions d'une heure par mois environ. C'est assez peu, et limite

considérablement les possibilités. Assurer un suivi et une augmentation du temps de travail en distanciel était donc plus que nécessaire.

Enfin, le rythme de cours en présentiel pour le groupe de débutants est de deux cours d'une heure par semaine. Ces cours sont réguliers et permettent une progression pédagogique constante. Cependant, l'assiduité des apprenants reste la contrainte majeure de ce cours : l'effectif a énormément varié (entre 2 et 12 apprenants), notamment en raison du changement de locaux et du départ de l'entreprise de plusieurs apprenants. En outre, la charge de travail des employés ne leur permet pas toujours d'assister au cours avec régularité. Sur la période du stage, un petit groupe de quatre à cinq employés a pu être présent de façon constante, ce qui a permis d'avancer en continu sans trop de contraintes ni de difficultés.

2.4. Prudence et critique

J'ai aussi pu ressentir parfois une attitude méfiante vis-à-vis des documents proposés ou des discours que je pouvais tenir. Car vouloir décrire ou présenter une réalité sans jugement de valeur ne garantit pas nécessairement que son accueil soit lui aussi exempt de jugement.

Peut-être en réaction au *bashing* anti Chine continu¹ et aux railleries de certains Occidentaux,² les discours que je peux tenir semblent être parfois jaugés pour en déterminer l'éventuelle intention ironique ou la raillerie. Le contexte historique de Canton est aussi singulier et le souvenir d'un passé honteux semble pouvoir être ravivé dans certaines situations : port commercial majeur et lieu des « guerres de l'opium » entre la Chine et la France, Canton entretient des relations complexes et multiples avec l'Occident.³ L'île de shāmiàn par exemple, située au cœur de la ville, fut le siège de la concession franco-britannique de Canton. L'architecture coloniale y est d'ailleurs incroyablement bien conservée : « cela permet de ne pas oublier » m'a dit un jour un apprenant.

Ce contexte impose une contrainte particulière, notamment dans le choix des matériels pédagogiques à dimension interculturelle, puisque mon intention personnelle n'est pas toujours lisible et peut être sujette à interprétation. Il est important aussi d'accompagner certains documents par un discours de valorisation qui permettra d'évacuer les doutes et les soupçons éventuels relativement à mon regard. Le phénomène peut exister dans des thématiques variées, le développement du pays ou les traditions culturelles étant probablement

¹ Cf. supra p. 16

² Cf. supra p. 65

³ Cf. supra p. 65

les sujets les plus à même d'être perçus avec méfiance. Une activité sur la pollution et l'environnement par exemple pourrait être considérée comme véhiculant une image négative du pays. Aussi, elle pourra être accompagnée d'un discours valorisant, sur les intentions positives du gouvernement en la matière par exemple, ou bien d'un discours sur la culture-cible qui précise que les problèmes existent aussi en France. C'est dans l'espace du non-dit que peuvent apparaître les interprétations négatives, aussi les explications, les commentaires et les éclaircissements en la matière seront toujours utiles et permettront un accueil plus favorable du document.

Dans tous les cas, la moquerie et la dérision sont bien sûr à éviter, et l'humour requiert de la prudence et des explications pour être certain de la bonne compréhension et de l'intention positive. Une posture de retenue et de respect me paraît indispensable, pour permettre peut-être, plus tard, une écoute et une possibilité d'échange accrues. Cela me semble être la condition *sine qua non* de toute démarche interculturelle.

2.5. Un contexte multilingue

La très grande majorité de mes échanges avec l'entreprise se font en chinois. À l'exception des classes de langues, l'usage de l'anglais est restreint aux situations dans lesquelles j'atteins mes limites en mandarin. Cela ne pose pas d'importantes difficultés en soi, mais des malentendus peuvent subvenir, des mots mal choisis pouvant être interprétés de différentes façons. Du temps est donc nécessaire pour se comprendre les uns et les autres, et s'assurer des bonnes intentions réciproques.

Dans le cas d'activités interculturelles, le recours au chinois s'avère être indispensable pour pouvoir expliquer un fait de société, un point de vue, une façon de vivre ou de penser. Malheureusement, même si mon niveau de chinois n'est pas mauvais et s'améliore encore, j'éprouve parfois des difficultés pour exprimer en détail une idée ou un contexte précis, ce qui peut conduire à exprimer une généralité sur un trait culturel par exemple. Aussi, j'essaie dans la mesure du possible d'y associer un contexte spécifique rattaché à une expérience personnelle, ce qui peut permettre d'une certaine façon de sortir de la « double contrainte » (Develotte & Moïse, 2019, p.69) de l'enseignant de langue, en multipliant les points de vue entre le niveau micro et macro. Par exemple, lors d'une activité concernant la nourriture et les traditions culinaires, j'ai présenté à plusieurs reprises la charcuterie, sachant qu'on en trouve assez peu en Chine, et qu'elle ne fait pas partie des habitudes alimentaires traditionnelles. En présentant l'aliment, j'ai essayé de parler de mes goûts personnels (car j'aime bien ça), des régions comme la Corse, le Sud-Ouest ou l'Alsace, qui ont des spécialités variées, l'Italie et l'Espagne aussi,

tout en précisant que tous les Français n'en mangent pas, même si l'on peut en trouver un peu partout. Le moment était intéressant car Edgar était très surpris d'apprendre que je mangeais du porc, il me croyait musulman et pratiquant. Je lui ai aussi expliqué que personnellement j'aime bien la charcuterie, et j'en mange. Mais certains Français aiment moins ça, d'autres sont musulmans, et donc ils n'en mangent pas. J'ai fait aussi un parallèle avec la Chine, où les musulmans sont nombreux. Cela a donc permis de montrer une réalité plus complexe que ce dont elle avait l'air. L'usage du chinois s'avère être indispensable, pour pouvoir décrire et témoigner d'un univers dans ses différents aspects. Cependant, mes compétences en mandarin ont parfois des limites qui restent difficiles à franchir. Fleur a ainsi rédigé dans ses découvertes concernant la culture française que « les Français aiment manger du fromage, du jambon, du pain ». ¹ Il y a quelque chose d'inévitable dans la construction de stéréotypes, qui permettent à chacun de s'identifier à son groupe de référence et se distinguer des autres (Auger, 2003, p.29). Lors de notre entretien final, j'ai donc précisé qu'il ne s'agissait pas de tous les Français. Cela m'a permis de voir qu'entreprendre un travail réflexif sur les stéréotypes avec les apprenants s'avère nécessaire. Cela pourra faire partie des pistes de remédiation à aborder dans la continuité du travail. ²

Pour ce qui est des cours individuels, nous parlons exclusivement en français avec Antoine : les séances étant longues, nous pouvons prendre le temps nécessaire pour expliquer un point particulier et le problème ne se pose pas.

En revanche, c'est plus problématique pour le travail avec Jacques : lui-même très curieux et posant souvent des questions sur les habitudes des Français, la nourriture, les achats, le monde du travail, l'ingénierie, les personnes célèbres, etc., la séance hebdomadaire est souvent l'occasion de discuter de différents aspects interculturels. Nous devons pour cela parler en chinois et souvent en anglais, ce qui constitue aussi pour lui une occasion de pratiquer la langue. Si ce temps d'échange permet de lui faire comprendre ou découvrir des aspects qui lui tiennent à cœur, cela se fait malheureusement au détriment du travail de langue en français, qui s'en trouve réduit d'autant. Une heure par semaine de pratique étant déjà un temps très court, la progression dans l'étude de la langue est freinée. Par ailleurs, Jacques occupant lui aussi une position hiérarchique élevée dans l'entreprise, il m'est difficile de ne pas répondre à ses demandes durant le cours même si, d'une manière générale, il est plutôt enclin à suivre mes recommandations pédagogiques. Aménager un temps pour les échanges

¹ Cf. Annexe V : Représentations et déconstructions p. 161

² Cf. page 129

interculturels tout en préservant le temps de pratique du français en classe fait aussi partie des pistes de remédiations possibles et des ajustements à mettre en place dans la dynamique de travail.

2.6. Choix du manuel pédagogique

On peut distinguer trois types de méthodes disponibles en Chine :

- les méthodes éditées en France et importées, par exemple *Alter Ego*, *Totem*, *Bonjour et Bienvenue !*, utilisées notamment par les Alliances françaises ou les instituts de langue privés ;¹
- les méthodes éditées en Chine, par exemple *Le français 法语*, utilisée actuellement à l'université par les enseignants de FLE chinois ;²
- les méthodes publiées en Chine mais adaptées à partir une édition française, par exemple *Reflets 走遍法国* ou *你好！法语 Le Nouveau Taxi !*, utilisées dans différents contextes.

Je n'ai pas eu beaucoup de marge de manœuvre au départ concernant le dispositif, et on m'a demandé d'utiliser la méthode « Le Nouveau Taxi » et de la suivre. C'est la méthode qui avait déjà été utilisée auparavant dans l'entreprise.

J'ai cependant proposé la méthode « Bonjour et Bienvenue »³ pour le groupe de débutants, qui a été retenue. J'ai un peu plus de liberté dans ce groupe, je suis la progression de la méthode et j'y ajoute du matériel que je sélectionne (méthode Totem,⁴ documents vidéos et sonores,⁵ et des unités didactiques que je conçois, avec des documents authentiques si possible). La méthode s'adresse à des grands débutants, pour une approche très graduelle de la langue. Elle propose des contenus en chinois et en français, ce qui a permis de ne pas dérouter les apprenants. Elle revendique une approche actionnelle et communicative, propose une démarche inductive pour la compréhension de la grammaire, avec une attention particulière sur la prononciation. Chaque leçon propose une petite liste de vocabulaire et un guide de communication avec quelques expressions, ainsi qu'un projet concret à réaliser en groupe. Étant donné l'emploi du temps des apprenants, le travail en commun en dehors de la classe

¹ Alliance française de Canton par exemple, qui utilise *Totem*.

² Comme à l'Université du Shandong, à Weihai par exemple.

³ Bonjour et bienvenue A1.1 (2018). *Édition pour sinophones*. Paris : Éditions Didier FLE.

⁴ Totem A1. (2014). Paris : Hachette Livre.

⁵ Provenant des sites web « Podcast français facile » ou « Arte Karambolage » par exemple.

n'a pas toujours été possible, mais certaines tâches ont pu être réalisées néanmoins, comme la rédaction d'une recette de cuisine, la présentation d'un voyage ou d'une destination touristique, une présentation vidéo, un panier d'achat sur un site français ou encore une visite virtuelle d'une ville française. Chaque leçon comporte une page « Interculturel » qui présente un aspect de la société française. L'utilisation de cette méthode n'a pas été une contrainte, à l'exception de quelques éléments décrivant des traits socioculturels qu'il a fallu nuancer.¹ Même si la méthodologie employée est assez éloignée de l'approche traditionnelle, le manuel a été très bien accueilli par les apprenants, notamment par mon tuteur de stage, qui a fait des remarques positives à plusieurs reprises.

Pour les cours individuels, c'est la méthode « Le nouveau Taxi » qui a été utilisée. Elle avait déjà été adoptée auparavant et les deux apprenants en étaient familiers. C'est un manuel plutôt répandu en Chine, disponible à la vente et très facile à acquérir. Mon analyse initiale de l'ouvrage ne m'avait pas permis de relever des signes particuliers de la culture chinoise dans la manière d'y présenter la langue et la culture française. Bien sûr, on y trouve une structuration très systématique des unités pédagogiques, une organisation particulière des leçons, la traduction des activités et des titres en chinois, des libellés de rubriques spécifiques, un lexique franco-chinois pour chaque leçon, de longues explications grammaticales en chinois, etc. Cependant, on y trouve aussi des activités en relation avec la perspective actionnelle, et l'approche est surtout communicative, ce qui va un peu à l'encontre des méthodes éducatives traditionnelles en Chine. Et même si « les présupposés culturels ne peuvent être débusqués qu'à travers une analyse textuelle très précise » (Maingueneau, cité par Develotte & Moïse, 2019, p.18), le contenu documentaire, iconographique et textuel, ne semblait pas être particulièrement marqué par l'empreinte culturelle chinoise.

Si le manuel indique une maison d'édition chinoise², la mention d'une autre maison d'édition, française³, dans les pages intérieures indique que le manuel est à l'origine publié en France, et qu'il a été adapté pour la Chine par la suite. Cette parenté multiple brouille les pistes, puisque les parts respectives à attribuer aux rédactions chinoise et française ne sont pas bien définies.⁴ L'accès aux représentations spécifiques à chaque culture devient difficile, puisqu'il n'est pas possible d'identifier qui est l'énonciateur en première étape de l'analyse (Auger, 2003, p.31). Ceci dit, il est intéressant de constater que, d'une manière générale, une

¹ Cf. infra p. 110

² 外语教学与研究出版社, Pékin, 2012

³ Hachette, 2012

⁴ À l'exception peut-être des textes en chinois, qui demanderaient éventuellement une analyse spécifique.

certaine « neutralité » culturelle se dégage de ce manuel, les contenus documentaires d'origine française semblant contrebalancer certains aspects méthodologiques plus chinois.

Suivant la demande de mon tuteur de stage, nous avons donc utilisé cette méthode pour le travail avec Jacques. Cependant, la lourdeur du contenu, en particulier concernant la compétence linguistique et la grammaire, conjuguée à l'irrégularité dans le travail n'ont pas permis une progression constante et régulière. Après avoir hésité longtemps pour, d'une part, ne pas contrevenir à une demande de mon supérieur hiérarchique et, d'autre part, ne pas décourager ou risquer de faire perdre la face à l'apprenant, j'ai finalement proposé de changer pour la méthode « Bonjour et Bienvenue ». Jacques fut très enthousiaste, et il m'expliqua à cette occasion que la lourdeur du livre était un problème pour lui : « les Chinois aiment la grammaire, mais j'aime plus la communication », m'avait-il alors déclaré. Nous avons donc opté pour un changement de manuel, et l'apprenant en est pour l'instant très satisfait.

En ce qui concerne Antoine, il a, pour sa part, basé son apprentissage sur l'étude minutieuse du livre. Ses demandes très précises en ce sens et mon approche prudente ont fait que, dans les premiers temps, nous avons suivi pas et pas les activités du manuel quasiment sans autre source d'apprentissage. Certes, l'ouvrage a une approche communicative et quelques contenus culturels qui peuvent s'avérer intéressants. Mais ce matériel seul est absolument insuffisant pour un apprentissage de la langue. Cependant, il semble constituer pour l'apprenant une sorte de bible pour l'apprentissage, une clé universelle d'accès au français, et dont l'étude rigoureuse, assidue et exhaustive donnerait accès à un autre langage : la pratique consciencieuse de toutes les tâches, l'apprentissage par cœur des listes de vocabulaire, la lecture et relecture de tous les textes qu'il contient, en multipliant la pratique autour des limites de l'objet. On retrouve d'une certaine façon l'héritage de la pensée originelle de Confucius qui a des répercussions encore aujourd'hui dans la pédagogie en Chine (Zhao, 2019, p.58). Si la pratique assidue, la répétition et la persévérance ont très probablement des effets très positifs sur l'apprentissage de la langue, restreindre leur étendue aux limites d'une seule méthode est certainement dommageable et restrictif.

Il est fort possible que l'attitude initiale d'Antoine soit d'abord liée à de la prudence, le livre donnant une garantie de qualité au savoir qu'il recèle, face à l'incertitude de mes compétences. Ainsi, je lui avais offert quelques semaines après notre rencontre un petit ouvrage qui s'intitule « 100% FLE Guide communication en français ». Il contient des dialogues et des listes d'actes de parole utiles dans différents contextes, et que j'utilise parfois

en cours. D'abord un peu circonspect, Antoine y a rapidement trouvé un intérêt lors de nos sessions matinales. Mais après plusieurs mois, je découvris qu'Antoine ne savait pas qu'il possédait ce livre, que je lui avais offert, et qu'il n'avait donc pas jugé utile d'y prêter attention à ce moment-là. La méthode « Le Nouveau Taxi » semblait bien constituer pour lui une sorte de canon linguistique qui ferait autorité, comme l'apprentissage du lexique qu'il en a fait nous le montrera.¹ Il est cependant ouvert à l'étude d'autres documents, et je peux donc préparer des unités pédagogiques diverses, en fonction de certains points à développer selon ses compétences ou ses demandes. Mais la méthode initiale reste malgré tout sa référence, avec parfois des demandes du type : « il faut finir le livre avant telle date ». Ce genre d'impératif limite mes possibilités, et mes propositions de contenus différents restent soumises à son approbation initiale.

En termes de contenus socio-culturels, cela pose nécessairement des limites, puisque le contenu principal reste celui du livre, qui présente certains aspects de la France avec des possibilités réduites de montrer d'autres facettes, et la tendance au développement ou au renforcement de stéréotypes propres aux méthodes de langue.

2.7. Accès aux ressources pédagogiques

La présence du grand pare-feu chinois, qui filtre une grande partie des contenus sur Internet, limite considérablement les ressources disponibles pour la conception d'unités pédagogiques. De nombreux sites sont inaccessibles, en particulier les sites de vidéos comme YouTube, beaucoup de médias français, certains sites collaboratifs comme Wikipédia qui peuvent avoir parfois des ressources utiles. La plupart des médias sociaux sont inutilisables, ainsi que Google et ses dérivés. Le moteur de recherche Baidu (équivalent chinois de Google) est surtout utile pour des recherches en chinois mais ne permet pas de faire une recherche efficace en français. Il s'agirait alors d'utiliser des outils locaux, mais sans une bonne maîtrise de la langue chinoise, le choix devient très limité pour les enseignants étrangers, et les contenus pédagogiques utiles, comme les documents authentiques par exemple, sont rares.

Dans le cas de *vip.com*, l'entreprise utilise de surcroît un pare-feu interne encore plus strict, qui limite considérablement mes possibilités sur le lieu de travail. C'est donc à partir de chez moi, à l'aide d'un VPN,² que j'accède à de nombreuses ressources que j'utilise ensuite

¹ Cf. infra pp. 79 et sqq.

² L'usage d'un VPN, qui reste illégal en Chine (à l'exception de certaines entreprises), est cependant toléré et répandu chez une grande partie de la population.

comme matériel pédagogique. Cela pose surtout des contraintes matérielles et d'emploi du temps, parfois quelques difficultés techniques aussi.

Il est malgré tout nécessaire de veiller au choix pertinent des contenus, dont la portée doit rester dans une limite acceptable et en veillant à leur bonne réception par les apprenants dans un cadre professionnel,¹ puisqu'ils sont obtenus après avoir contourné la sélection opérée par un organisme de censure.

2.8. Difficulté à trouver des interactions authentiques

La présence d'Occidentaux en Chine est plutôt rare, à l'exception des centres urbains des grandes mégapoles que sont Pékin, Shanghai et Canton, qui concentrent la majorité des étrangers. Le public d'apprenants n'a que peu de contact avec le milieu cible, parfois aucun, et sa connaissance de la France et des Français se limite parfois aux films et aux reportages qu'ils ont pu voir sur le pays, ou aux articles qu'ils ont pu lire. Le contexte du Covid-19 a aussi limité considérablement la circulation des personnes et les possibilités de rencontres. Ainsi, à l'exception de quelques apprenants qui avaient déjà voyagé en France (Fleur, Antoine et Jacques), je suis pour beaucoup le seul Français qu'ils aient rencontré.

Pouvoir interagir avec un autre Français, de manière occasionnelle ou plus régulière constituerait dans tous les cas une activité enrichissante. Des camarades de master m'avaient ainsi suggéré une activité dans un restaurant français de la ville, afin de prolonger la classe dans une perspective actionnelle. Malheureusement, je fus déçu de ma rencontre avec le restaurateur que j'avais choisi, le trouvant plus intéressé pour développer son réseau d'influence que de rencontrer des apprenants de français, et l'activité n'a pas eu lieu.

Le nombre d'occasions de trouver des interactions authentiques dans la ville de Canton est assez rare, à l'exception peut-être de lieux comme l'Alliance française, ou les endroits fréquentés par les expatriés pour leurs loisirs et leurs sorties. Proposer des activités dans un contexte réel et authentique relève du défi, et seules quelques manifestations organisées par la ville ou nationalement offrent quelques opportunités.

D'autant plus que l'entreprise ayant déménagé ses locaux à la périphérie de la ville, il est assez difficile d'organiser des déplacements, pour des employés qui ont souvent du travail. Enfin, Antoine est un homme assez occupé, en convalescence de surcroît, ce qui laisse peu de place pour des interactions hors de la classe.

¹ Cf. supra p. 71

3. Culture pédagogique et orientation méthodologique

La méthodologie employée pour l'enseignement a été une contrainte majeure. Elle a fait et continue de faire l'objet de discussions mouvementées et constitue un enjeu à la fois pédagogique, interculturel, psychologique et humain.

En ce qui concerne le groupe A1, le problème ne s'est pas presque posé. D'une part, mon tuteur de stage a accepté ma proposition concernant le choix de la méthode de français. Excepté sa demande initiale d'utiliser le chinois pour le travail des compétences linguistiques (ce que j'ai refusé en n'utilisant le chinois que pour les explications d'ordre socio-culturel), j'ai beaucoup de liberté avec ce groupe et je peux mettre en place les activités que je souhaite. Le manuel restant la base de travail pour les apprenants, je suis la progression thématique en venant y greffer d'autres contenus, pour le travail des compétences linguistique, sociolinguistique, pragmatique et culturelle (CECRL). Il m'arrive aussi de proposer des contenus qui ne sont pas directement liés au contenu du manuel.

Pour le cours de Jacques, le changement de manuel effectué aura probablement des effets positifs sur l'apprentissage, qui restent cependant à évaluer, celui-ci n'ayant été remplacé qu'au mois d'août 2021 seulement. La méthode communicative est cependant appropriée pour l'apprenant qui est demandeur, et là encore, les problèmes de culture pédagogique ne se posent pas.

Les difficultés méthodologiques sont surtout rencontrées avec Antoine et posent des contraintes parfois difficiles à surmonter. Dans les premiers temps de la rencontre, le manque de confiance m'a conduit à suivre les directives qu'il me donnait pour l'orientation méthodologique. D'une façon générale, il n'est pas familier avec l'approche actionnelle, et lui préfère une approche traditionnelle. Elle n'est, après tout, que le paradigme actuel, comporte probablement des limites qui seront dépassées, et ne convient peut-être pas nécessairement au contexte d'apprentissage. Ainsi les tâches en dehors des classes se sont limitées bien souvent à la rédaction d'articles. C'est peut-être aussi par manque de temps, car accorder trois heures quotidiennes à des cours en présentiel laisse peu de temps au travail personnel, qui peut paraître moins utile dans la perspective d'efficacité qui est son *leitmotiv*. La réalisation de tâches durant le temps en présentiel est d'ailleurs une piste de remédiation possible.

Comme il me l'avait annoncé très tôt, la répétition du lexique et l'apprentissage par cœur du texte sont des techniques qui lui sont familières et qui lui conviennent. J'ai moi-même basé

une large part de mon apprentissage de l'anglais par exemple sur la mémorisation par cœur de chansons, en les chantant et donc en les répétant tous les jours. Cette démarche donne des résultats et n'est pas à rejeter, même si elle est insuffisante et peut entraîner des lacunes. De même, dans une perspective théâtrale par exemple, l'apprentissage d'un texte par cœur, pour pouvoir se le réapproprier, permet de développer l'expressivité et l'aisance. J'ai donc dans un premier temps suivi sans trop de discussion les demandes de l'apprenant, qui d'ailleurs est le seul à décider de la méthodologie à employer au final. La méthode « Le Nouveau Taxi » comportant de nombreuses activités basées sur une approche communicative, des jeux de rôles, des dialogues, des tâches à réaliser pour développer la compétence pragmatique, je n'ai donc pas trouvé, dans un premier temps, d'inconvénient majeur à suivre le manuel et à s'y conformer.

Cependant, les premiers mois ayant été consacrés à la révision du premier volume (A1), j'avais remarqué certaines lacunes dans les compétences linguistiques d'Antoine (vocabulaire, grammaire, prononciation, discrimination auditive). Certaines compétences pragmatiques essentielles, comme la prise de notes par exemple, semblaient être nouvelles pour lui. Lors d'un travail de PE par exemple, je lui demandais de relire sa production pour essayer d'en corriger certaines erreurs par lui-même. Il me rétorqua : « mais non ça ne sert à rien, peut-être dans deux semaines, j'aurai plus de connaissances ». En insistant un peu, il constata qu'une relecture peut être utile et qu'il était capable de corriger certaines erreurs par lui-même.

La méthodologie qu'il employait pour les révisions consistait à répéter, avec mon aide, le vocabulaire d'une unité didactique, puis de lire les textes principaux. Antoine a même entrepris d'apprendre certains textes par cœur. Le rythme ayant été décidé par lui, je ne suis quasiment pas intervenu durant cette période d'un point de vue méthodologique. J'avais cependant commencé à proposer d'autres contenus, en particulier les dialogues du guide « 100% FLE », car c'est la compétence de CO qui semblait lui poser le plus de problème. En particulier, Antoine a une écoute discontinue : chaque signifiant qui n'est pas correctement identifié lui pose un problème, et son écoute s'arrête. À l'inverse, chaque signifiant difficilement identifiable mais correctement reconnu constitue une petite victoire, et l'écoute s'arrête aussi, pour reprendre tant bien que mal un peu plus loin. Ce qui nécessite de réécouter un document de très nombreuses fois pour en comprendre une petite partie.

D'un point de vue méthodologique, Antoine était opposé à toute préparation pour une activité de CO. Quand je proposais une mise en contexte, l'étude du vocabulaire spécifique avant l'écoute, la formulation d'hypothèses, ou même simplement la lecture préalable des questions concernant le document, il fournissait des réponses du type : « Vous mettez

l'enregistrement directement, et j'écoute. Si je ne comprends pas, j'écoute encore, et encore, beaucoup de fois.» D'après lui, la préparation d'une activité de CO était inutile et faisait perdre du temps, donc de l'efficacité. Dans le même temps, il opposait une certaine résistance pour les processus inductifs concernant la grammaire ou le lexique, avec parfois une simple absence de réponse. Par exemple, ma suggestion de « contourner l'obstacle » du mot inconnu et poursuivre l'écoute en continu était simplement ignorée.

Comme Antoine ne semblait pas prendre au sérieux mes recommandations, son attitude indiquant peut-être un *a priori* négatif sur mon niveau de compétences en tant qu'enseignant, je décidais de ne pas trop insister pour le convaincre. La méthode « Le Nouveau Taxi » reposant principalement sur une démarche communicative, avec des processus inductifs et des mises en contexte de documents audio et vidéo, je décidais de ne pas dynamiser un conflit méthodologique, misant sur le respect scrupuleux de l'apprenant pour l'objet livre et le savoir qu'il contient. En outre, chaque apprenant est différent et il est important qu'il se sente à l'aise dans le processus d'apprentissage.

La méthode comporte des activités vidéo, pour les volumes A1 et A2, qui sont proposées dans le guide pour l'enseignant. Ces vidéos n'avaient jamais été étudiées par l'apprenant et j'estimais qu'elles pouvaient lui être utiles, en particulier pour un travail de CO. Il ne s'agit pas exactement de documents authentiques, puisque les vidéos sont des petites saynètes jouées par des comédiens professionnels, mais les dialogues sont très justes, comportent des expressions utiles, s'inscrivent dans les thématiques étudiées durant chaque unité du livre, avec des récurrences grammaticales et lexicales. Elles montrent aussi parfois des facettes de la France et des Français qui sont originales et qui ont un intérêt dans une démarche de déconstruction de stéréotypes, ou ne serait-ce que pour aborder certains sujets.

Antoine fut assez réticent au travail des vidéos. Dans un premier temps, je voyais qu'il ne le prenait pas très au sérieux, puis lors d'un travail préparatoire (vidéo sans le son, formulation d'hypothèses, mobilisation du vocabulaire et mise en contexte), il s'exclama : « c'est pour les enfants ! ». En dépit de mes explications concernant l'importance d'une mise en contexte, il ne semblait pas disposé à réaliser cette activité ce jour-là. Afin de ne pas le forcer à faire des activités qui ne lui plaisaient pas, je décidais de remettre ce genre d'activité à plus tard. Mais la fois suivante fut une sorte de rupture méthodologique : Antoine refusa de faire l'activité de préparation, et m'objecta que « c'est un jeu, c'est pour les enfants ». Il précisa qu'il trouvait malgré tout de l'intérêt aux dialogues de l'autre livre (100% FLE), mais que ces vidéos étaient une perte de temps. Il m'expliqua récemment qu'à ses yeux elles manquaient d'efficacité, qu'il ne voyait pas ce qu'il pouvait y apprendre car il n'y avait pas de

contenu nouveau pour lui quand il faisait un travail de mise en contexte ou de formulation d'hypothèses.

J'ai pourtant essayé un nombre incalculable de fois (et j'essaie encore) de lui faire comprendre l'importance de situer un discours dans son contexte pour comprendre un document audio. Voici par exemple un extrait du journal de bord :

Jedi 10 Juin - Activité de CO. Dialogue 22 (100% FLE)

L'énoncé est : « Des plats que ma mère préparait ».

Mais Antoine ne comprend pas et répète : « Des *plaques* ? Des *plagues* ? »

Je lui propose de penser à la situation, au contexte : « La mère préparait quoi ? ».

Il me répond : « Des repas ».

Je confirme : « Oui. Vous connaissez un synonyme de repas ? ».

Sans hésitation, Antoine répond : « Des plats ».

Je confirme encore : « Très bien. Relisez la phrase. »

Il comprend : « Ah oui ! Des plats que ma mère préparait ».

Il y a perte du signifié fourni par le contexte, quasiment aucun recours au contexte global et pas de travail de reconstruction. Quand je le guide, il arrive à reconstruire le sens : par exemple, dans un article sur « La colocation des personnes de plus de 50 ans », il se heurte au son [senjɔʁ], et le transcrit en « seignor ». J'essaie donc le guider dans la démarche de compréhension :

Mehdi : C'est un article sur quoi ?

Antoine : Sur la colocation.

Mehdi : La colocation de qui ?

Antoine : Les personnes âgées... ah oui ! Senior...

Je fais et refais cette opération mentale avec lui quasiment à chaque cours quand une difficulté de CO apparaît. Dans la plupart des cas, en s'appuyant sur le contexte avec mon aide, Antoine trouve la réponse facilement. Mais il n'a toujours pas accepté l'idée de réaliser un travail préparatif qui lui permettrait de réaliser cette tâche de lui-même. Et cette contextualisation n'est pas non plus réalisée dans un travail de CE, même si cela pose moins de difficultés qu'à l'oral.

C'est la même chose pour le travail inductif, notamment en ce qui concerne le vocabulaire : deviner le sens d'un mot n'était pas du tout envisageable pour lui au début des leçons, d'autant plus que je suis là pour le lui expliquer. J'avais par exemple utilisé une

métaphore pour lui faire mieux comprendre l'idée : « si vous avez faim, est-ce que vous préférez que je vous donne du poisson, ou bien est-ce que vous préférez apprendre à pêcher ? ». Si ma suggestion était restée sans réponse à ce moment-là, cela est devenu un peu plus acceptable pour lui aujourd'hui, et c'est de plus en plus souvent qu'il s'amuse à deviner le sens des mots nouveaux, animé par son goût pour l'étymologie.

Mais j'ai multiplié les exemples et les tentatives pour essayer de le convaincre de penser au contexte. Par exemple, un jour où nous étions tous les deux dans les locaux de l'entreprise, je suis allé dans son bureau pour lui demander comment s'était passé son voyage, et si nous avions cours le lendemain. Il avait apparemment très bien compris mon énoncé à ce moment-là, il me répondit clairement, puis la discussion s'arrêta là. Je pris cet exemple pour lui expliquer que dans cette situation, le contexte fort lui donne des indications nombreuses sur le message que je vais émettre : avant même la réception de mon message, il va émettre des hypothèses sur le contenu, hypothèses qu'il vérifiera lors de ma prise de parole et dont il fera la synthèse pour pouvoir construire le sens de mon message. Une fois encore, mon explication resta lettre morte à ce moment-là.

Après avoir refusé le travail en vidéo, Antoine m'expliqua lors d'une petite discussion son idée sur la méthodologie à employer. Un extrait de l'enregistrement audio réalisé à ce moment-là est retranscrit ici :

Antoine : Nos ancêtres nous ont appris le méthode d'apprendre quelque chose. Et la première méthode et le plus important est : « mémoire », la mémoire, « mémoire, mémoire, mémoire ! » (Rires) Tous les choses, et apprendre toutes les choses dans votre mémoire deviennent la chose de vous, et à ce moment-là, vous pouvez les utiliser bien. [...] Oui, parce que dans les écoles en Chine, il y a beaucoup des articles qui sont très connus, et tous les étudiants doivent retenir, les retenir. Et dans l'examen, pendant l'examen vous devez écrire les phrases précisément, donc il y a une activité, euh... que la société valorise beaucoup, valorise... il y a une activité que la société valorise beaucoup, c'est « mémoire ».
[...] Dans le passé, euh... oui mais, il n'existe pas aujourd'hui, dans le passé, les professeurs de littérature, euh... dans les universités, ils peuvent retenir tous les livres et quand ils donnent le cours à les études, ils n'apportent pas rien, il n'apporte rien.

Mehdi : Ah ! Il sait tout de mémoire.

Antoine : Oui, il sait tout de mémoire, et il a entré, euh... la salle de classe, et commencer à donner le cours sans euh... sans livre sans quelque chose... oui dans le passé les professeurs en Chine, ils sont comme ça, mais ils n'existent pas aujourd'hui... donc les professeurs en Chine, euh... ne... euh... n'ont pas été valorisés comme en le passé. Et il y a une personne, qui sont très connue pour... euh... pour parler les langues étrangères... euh... c'était juste après la deuxième guerre mondiale, et il était à Paris, et il parlait avec une femme à Paris sur le pont, parce ce qu'il y avait un pont sur la Seine, et il parlait avec une femme, euh... bien sûr il parlait français, et la femme croit que il était l'habitant, qu'il était habitant local...

Mehdi : Parce qu'il parlait très bien ?

- Antoine : Très bien ! (rires) Sans différence, sans un peu différence avec le... euh... habitant local, mais il peut parler, je ne sais pas, mais dix langues, dix langues étrangères, et si il parlait, si il parle japonais, vous pouvez... le regarder... vous pouvez... euh... penser que il est japonais, si il parlait espagnol, vous trouvez que il est espagnol (rires) c'est euh... c'est une vraiment euh... miracle
- Mehdi : D'accord. Oui, il y a des gens comme ça qui sont très forts en langue, et qui apprennent beaucoup de langues. Mais aussi quand on apprend une langue étrangère, et puis une deuxième, après c'est plus facile pour apprendre les autres langues.
- Antoine : Oui, oui, je comprends, je comprends. Et donc, quand on retient, quand on retient les livres anciens, euh... qui viennent euh... qui vient d'étranger, on peut utilise le livre transcrit par les professeurs anciens mais pas les professeurs aujourd'hui, parce que, parce que la qualité de transcrire, traduire, de traduction, est très différent.
- Mehdi : Le verbe c'est « traduire », c'est un verbe un peu difficile, une « traduction ».

Au-delà du stéréotype romantique et de l'évocation d'un âge d'or dans un passé merveilleux et meilleur, la méthodologie que défend l'apprenant s'ancre dans un mythe et dans des croyances irrationnelles qui touchent au « miracle ». Je n'ai pas souhaité travailler sur le moment à la déconstruction de ces représentations, car mon intervention directe risquait de lui faire perdre la face et de le braquer contre moi. J'ai donc opté pour une position d'attente, en pensant que les difficultés éventuelles qu'Antoine rencontrerait dans son apprentissage lui feraient prendre conscience, par lui-même, des insuffisances de sa méthode. En outre, trois heures de cours quotidiens permettent de combler en partie les écueils méthodologiques, puisque nous dialoguons exclusivement en français. Enfin, l'image de la possibilité d'une maîtrise parfaite de la langue est une source de motivation évidente pour lui. « Patience et longueur de temps font plus que force ni que rage ».

Le volume A2 achevé, l'examen blanc de DELF qu'il réussit sans trop de difficultés le conforta dans son idée et lui donna confiance. Il me demanda de réviser tout le vocabulaire du livre ainsi que les textes, sous forme de dictées. Puis nous sommes donc passés au livre B1, en dépit de ma mise en garde concernant l'allure trop rapide, et le fait qu'il manquait à Antoine certaines bases grammaticales et lexicales, ainsi que des savoir-faire. Les premières leçons du livre furent une surprise pour lui, puisqu'elles ne comportaient pas de vocabulaire : il perdait le confort de la certitude lexicale écrite, et se retrouvait face à une béance méthodologique. Il entreprit dès lors l'apprentissage systématique du lexique en fin d'ouvrage : ce lexique est une liste de vocabulaire décontextualisé, parfois spécialisé, qui n'est rattaché à aucune thématique (classé par ordre alphabétique avec des renvois aux unités concernées). Mes mises en garde concernant l'inutilité de cette démarche furent encore ignorées, et il m'opposa que « ça, c'est matériel », en parlant des listes de vocabulaire. Un mois plus tard, Antoine m'avoua que sa

mémoire n'était plus aussi bonne qu'avant et qu'il avait oublié la majeure partie du lexique étudié, et sur lequel nous avons passé de nombreuses séances.

Le niveau de difficulté des activités de CO ayant radicalement changé entre le niveau A2 et B1, les premières leçons furent un obstacle pour lui. Ceci dit, Antoine ne s'est pas découragé, et il a gardé une attitude positive. Il me demanda de trouver pourquoi il ne comprenait pas ces enregistrements audio. Mes explications concernant la contextualisation ne lui convenant pas, j'ai donc entrepris un travail sur la prosodie, le découpage rythmique, les enchainements et les liaisons, la discrimination auditive. Cela porte ses fruits et il y a une certaine progression. Mais l'absence de contextualisation reste le point qui lui pose le plus de problème et qui n'est pas du tout pris en charge par l'apprenant.

Selon les deux modèles de CO mis à jour par Marie-José Gremmo et Henri Holec (1990, p.1), Antoine favorise exclusivement la démarche sémasiologique, c'est-à-dire de la forme au sens, qui consiste à :

- 1) identifier les sons (discrimination)
- 2) délimiter les mots ou groupes de mots en fonction des sons (segmentation)
- 3) associer un sens à ces mots (donc en fonction de leur reconnaissance selon son vocabulaire, phase d'interprétation)
- 4) la construction de la signification globale du message en additionnant le sens des mots ou groupes de mots (phase de synthèse)

La priorité est donc accordée à la perception, et tout signifiant non discriminé laisse un vide de sens, comme le précisent les auteurs. Dans le cas d'Antoine, pour les signifiants qui ne sont pas interprétés directement, on peut noter une interruption de l'écoute et une perte d'attention, quand le mot n'est pas reconnu (perte d'attention et de concentration), mais aussi quand le mot est reconnu (expression spontanée sonore, du type « j'ai trouvé », écoute discontinuée).

En outre, parmi les quatre grands types d'écoute mis en évidence par les auteurs (Gremmo et Holec, 1990, p.4), l'apprenant ne travaille durant les classes que l'écoute détaillée. Si l'écoute de veille ne semble pas faire partie de son emploi du temps, l'écoute globale ne lui pose pas trop de difficultés. Mais le travail d'écoute sélective, indispensable pour comprendre des documents audio dont le niveau est supérieur à celui de l'apprenant, est très souvent refusé au profit d'une compréhension exhaustive et mot à mot du texte. Il s'agit ici d'un trait

caractéristique de la culture éducative chinoise, que l'on retrouve aussi dans beaucoup de méthodes conçues en Chine, et que j'ai pu observer au quotidien dans ma pratique durant le stage : certains apprenants sont plus à l'aise avec les manuels chinois, qu'ils trouvent bien organisés et plus faciles à suivre.¹ D'une manière générale, ils recherchent d'abord la maîtrise sûre de tous les composants d'une langue avant de les rassembler pour accomplir une tâche de communication (Xu Y., 2010, p.97). Ce qui ne me dérangerait pas outre mesure si cela ne posait pas, pour le moment en tout cas, des problèmes de compréhension.

La posture d'Antoine durant la classe ne laisse pas de place au modèle onomasiologique, c'est-à-dire du sens vers la forme, qui repose sur la formulation d'hypothèses et la contextualisation. L'apprenant lui reproche un manque d'efficacité, une perte de temps, d'être trop éloigné du sujet : « ça ne sert à rien », « il faut être efficace », dit-il. C'est donc le manque de sérieux et le caractère supposé futile du modèle qui semble surtout lui être reproché. Il est intéressant de remarquer que ce rapport au *sérieux*, au *tangible*, opposé à l'aspect ludique, fut aussi évoqué lors des grandes répétitions du lexique pour lesquelles j'avais émis un avis défavorable : « prenez-le comme un jeu ! » m'avait conseillé Antoine.

« Ma stratégie : apprendre le vocabulaire, dit-il, car on ne peut pas progresser en compréhension orale sans vocabulaire ». Même si les problèmes les plus importants concernent les compétences et les savoir-faire lors de l'écoute, et non pas les lacunes de vocabulaire, pour l'instant Antoine ne veut pas suivre mes recommandations. L'attachement aux listes de vocabulaire et aux textes contenus dans le manuel naît aussi probablement de la croyance en la valeur concrète du support livre et de l'écrit, l'unité matérielle de l'ouvrage semblant avoir une importance majeure pour l'apprenant. En dépit des difficultés rencontrées, Antoine reste pour l'instant dans la confiance que « ça se débloquera ».

Peu-à-peu, cependant, à force de répétition patiente et de tentatives répétées pour guider l'apprenant sur ce chemin, l'idée que « comprendre, c'est construire du sens » (Gremmo & Holec, 1990, p.8) fait-elle peut-être son chemin. À la fin du mois de septembre, soudainement pris par un doute méthodologique devant la difficulté de compréhension d'un document

¹ Le groupe A1.1 ayant fini d'étudier la méthode *Bonjour & Bienvenue*, j'ai proposé à mon tuteur de stage le choix entre deux manuels, *Totem* et *Le Nouveau Taxi*. Le choix s'est finalement porté sur le manuel dont la méthodologie convenait le mieux à la culture éducative des apprenants, en particulier en raison des explications grammaticales et des listes de vocabulaire.

audio, et pour la première fois depuis notre rencontre, Antoine me demanda sincèrement : « à votre avis, qu'est-ce que je fais [dois faire] ? »

4. Rapport de force et posture adoptée

Ma rencontre avec le terrain de stage fut dans un premier temps limitée à une approche de l'altérité qui a consisté, durant les premières semaines, en une période d'observation. La prudence était réciproque, mes interlocuteurs, dont mon tuteur de stage, étant eux-aussi dans une phase d'approche, liée à l'examen de mes compétences et à l'authenticité de mon témoignage.

Dans cette dynamique d'inclusion / exclusion, il était important de valoriser le terrain de stage et ses acteurs, et de permettre aussi à l'entreprise de se valoriser elle-même. J'ai donc dans le même temps véhiculé des discours négatifs du groupe cible, sincères et conformes à mon point de vue, en laissant s'installer un rapport dominant / dominé : donner l'autorité et le pouvoir à mes hôtes, en respectant et comprenant leurs attentes et leurs façons de faire, était le premier pas à franchir pour permettre éventuellement, plus tard, l'acceptation de ma démarche personnelle et de mon point de vue. Ce faisant, le but était donc de pouvoir, dans un second temps, valoriser la langue-culture cible, et sortir du rapport de domination.

Les stratégies de communication étaient marquées par des tentatives de valorisation / dévalorisation, comme décrites par Christine Develotte et Claudine Moïse (2019, p.48) dans le cadre de la production d'identité par la production d'ethnotypes : l'entreprise s'efforçait de se valoriser, à travers son organisation, ses valeurs, la qualité et l'intérêt du travail, etc. Pour la mise en place et l'organisation des classes par exemple, la valorisation de la méthodologie chinoise et l'importance de la respecter fut énoncée à plusieurs reprises par mon tuteur de stage. Durant les classes, les valorisations des stéréotypes chinois face aux stéréotypes français ont aussi été formulées, souvent dans un besoin de justification et de légitimation des conduites.

Une des premières activités que j'ai proposées au groupe de débutants était le visionnage de films français sous-titrés en chinois. Même si le visionnage n'était pas préparé, et qu'il ne faisait pas non plus l'objet d'activités linguistiques, il offrait l'opportunité de discuter des thématiques abordées dans le film et de leur compréhension. J'ai utilisé pour cela le dispositif hybride, en envoyant en fin de semaine le film via la plateforme weChat, pour pouvoir en

discuter la semaine suivante, avec le groupe en présentiel et en chinois, pour ceux qui en avaient eu le temps. L'objectif était surtout d'ouvrir la discussion et d'amorcer le dialogue.¹

« Le Petit Prince », réalisé par Mark Osborne, est un film d'animation adapté du livre d'Antoine de Saint-Exupéry. Un passage du film montre une routine de travail répétitive, le métro-boulot-dodo des villes modernes et de la classe moyenne urbaine qui chaque matin s'engouffre dans un ascenseur surchargé, en silence et en monotonie, sorte d'habitude automatique dénuée de vie et de joie. Sans aucune préméditation de ma part, cette courte scène était étrangement similaire à nos habitudes matinales, employés travaillant dans une tour moderne dont nous gravissions les étages pour aller pointer en silence. Le propos général du film portait sur le contraste entre l'organisation stricte de la vie austère d'une petite fille, poussée par sa mère, et sa rencontre avec son voisin, un vieil homme aventureux qui lui fait découvrir un monde de rêves, et l'entraîne dans une aventure où elle libèrera le Petit Prince d'un businessman malfaisant.

Le film déclencha un débat animé au cours suivant : mon tuteur de stage prit la parole en disant que le film illustrait l'opposition de la vie en France et de la vie en Chine, qu'il savait que la vie actuelle des Chinois n'avait pas de sens, qu'il aimerait bien lui aussi pouvoir rêver et profiter de la vie, mais que c'est par l'effort persévérant qu'ils pourront eux aussi avoir une vie meilleure. D'autres apprenants participèrent à la discussion, mais mon niveau de chinois limita mon intervention à ce moment-là. J'ai simplement fait remarquer que le film ne voulait peut-être pas montrer la différence entre les Français et les Chinois car cette réalité était probablement la même dans beaucoup de pays, qu'il y avait aussi des problèmes en France et que la vie n'y était pas un rêve idyllique.

D'une manière générale, j'essaie d'éviter la confrontation des points de vue, des valeurs, des méthodologies, en faisant comprendre l'unité d'un phénomène social et ainsi sortir du stéréotype. Ce n'est pas toujours facile, car je réagis parfois de façon brusque et émotionnelle. Prendre le temps de répondre est essentiel et c'est un point à améliorer dans ma pratique.

Voici par exemple un extrait du journal de bord concernant une session avec Antoine :

Lundi 16 août. Le Nouveau Taxi B1 p.17. Thème des couples qui vivent séparément.

À la lecture du texte, Antoine s'exclame : - Mais c'est ridicule !

¹ Les films suggérés étaient par exemple : « Astérix : Le Domaine des Dieux » (2014), « Astérix et les Vikings » (2006), « Le Petit Prince » (2015), « Le Jour des Corneilles » (2012), « Ernest et Célestine » (2012), « Azur et Asmar » (2006).

- Pourquoi ?
- Parce que un couple doit vivre ensemble.
- Pourquoi ?
- Mais parce que c'est le symbole du mariage. C'est obligatoire.
- Ah ben non ! Certaines personnes vivent comme ça, ce n'est pas obligatoire.
- Oui mais ils n'ont pas le choix parce que ils vivent dans des villes différentes.

Je lui explique qu'ici il s'agit d'une possibilité, pas d'une obligation : c'est un choix personnel. J'ajoute que dans une société avec des valeurs traditionnelles, effectivement cela peut surprendre. A posteriori, je comprends qu'il y a un malentendu en raison des limites de son vocabulaire (il dit « c'est obligatoire » au lieu de « ils sont obligés »).

Ma posture ici n'était pas adaptée : parler de « société traditionnelle », c'est l'opposer à une société qui serait « moderne », c'est instaurer une échelle dans les valeurs et un degré de supériorité entre les sociétés et les cultures. Car « l'ancienne dichotomie qui oppose les sociétés "traditionnelles" aux sociétés "modernes" [...] est en fait sous-tendue par les présupposés idéologiques des chercheurs : implicitement ils hiérarchisent les populations selon leur degré présumé de civilisation » (Vinsonneau, 2002). C'est donc souvent contre moi-même qu'il me faut lutter pour éviter ce genre de vision stéréotypée et péjorative.

En tant que non-Chinois, je fais aussi parfois l'objet de « projections stéréotypées » nourries de certaines idées reçues : « Sans doute que tu n'aimes pas ça », « Tu agis comme ça parce que vous les Occidentaux, vous êtes individualistes », « Probablement que ça ne t'intéresse pas », etc. Regardé comme un étranger, je serai donc *a priori* porteur de valeurs différentes, avec des goûts et des intérêts différents. Ce qui est dès lors assez simple à réfuter, puisqu'il me suffit d'exprimer mon ressenti, mes goûts, mon point de vue, pour sortir de la projection et remettre en question le stéréotype. Dans le même temps, j'essaie toujours de ne pas me positionner en tant que représentant de la culture française ou occidentale, et de ne livrer seulement que mon expérience personnelle et mon témoignage d'un ailleurs.

Malgré cela, un rapport de force sous-jacent est souvent à l'œuvre dans les interactions, selon trois niveaux qui recourent la typologie des décentrations : ¹ ethnocentrique, sociocentrique et égocentrique. Ce rapport de force se manifeste souvent par des oppositions

¹ Cf. supra p. 46

et des enjeux de domination dans le discours des apprenants, en particulier avec Antoine. Elles se déclinent selon des dichotomies multiples, du type employeur/employé, occidental/asiatique, enseignant/apprenant. Tout l'enjeu a été de ne pas rentrer dans ce rapport de force pour proposer et présenter des contenus ou des méthodologies.

Par exemple, la difficulté de proposer des nouvelles méthodes d'apprentissage à Antoine relève en partie d'une culture pédagogique différente, mais aussi d'un rapport de force complexe qui est très sensible dans la situation de communication. J'ai souvent ressenti des réactions à une supposée position dominante, liées parfois à une sorte de complexe d'infériorité,¹ qui se manifestent de diverses façons. Ça peut être un renforcement de sa position hiérarchique, des discours de différenciation entre les États (affirmation identitaire par opposition à l'altérité), la non-considération de ma position d'enseignant, des questions de respect liées à la face, des certitudes qui ne souffrent pas la contradiction, un silence qui ignore ma parole, une compétition de niveau d'intelligence avec moi et avec le livre sur la logique d'une question et d'une réponse, etc. Cela l'empêche de considérer certaines propositions comme de simples outils de travail, et va les inscrire dans une dynamique plus globale, liée à des enjeux de pouvoir qui ne sont pas intentionnels. L'exemple des distracteurs² est assez parlant : la présence d'un distracteur dans un test fait toujours l'objet de débats interminables sur la possible interprétation d'une question ou d'une réponse. C'est le propre d'un distracteur, qui impose une précision aigüe dans la compréhension d'une question, et qui permet des interprétations multiples. En cas d'erreur, Antoine cherchera systématiquement à montrer que le livre se trompe ou que la question est mal posée, et n'acceptera que très rarement de reconnaître directement son erreur.

Si cette attitude de questionnement peut être motrice dans une perspective d'apprentissage de compétences exclusivement linguistiques, elle peut poser des problèmes dans une perspective interculturelle, puisqu'elle instaure un rapport conflictuel de supériorité.

La bienséance veut aussi, particulièrement en Chine, que l'on évite de pointer des erreurs ou des défauts directement, qui plus est dans une situation où un rapport hiérarchique entre en jeu. Et je me suis souvent heurté à une opposition en pointant du doigt une idée reçue, une méthode inefficace ou même une simple erreur d'appréciation. J'ai compris qu'il est

¹ L'ancienne présence coloniale et le sentiment de honte nationale consécutif aux Guerres de l'opium, ainsi que la hiérarchisation des races qui circule encore en Chine alimentent probablement ce sentiment.

² « Réponses plausibles mais incontestablement fausses, et, selon PUTC (2015), destinées à identifier si la personne testée est capable de faire la différence entre la bonne et la mauvaise réponse » (Boch & Sorba, 2020, para.4)

important de laisser l'apprenant comprendre ses erreurs par lui-même et sans atteinte au respect. Mais cela va peut-être au-delà de la face, ou de l'ancrage des représentations : il s'agit d'une posture, m'a-t-il semblé, qui pourrait aussi être liée à son statut social. Antoine est un homme riche, qui a du pouvoir, probablement plus habitué à la flatterie qu'à la contradiction, ce qui conduit naturellement à une estime excessive de soi. Ce qui est dommage, car les potentialités sont réelles, comme la capacité de mémorisation, d'analyse et de déduction.

Je me suis donc armé de patience, en évitant les confrontations directes sur des enjeux de pouvoir, mais j'ai néanmoins affirmé ma position personnelle, mon avis, mes goûts, mes valeurs. J'essaie de ne pas jeter d'huile sur le feu et de ne pas attiser des tensions relatives à une supposée position de supériorité ou d'infériorité, mais avant tout de montrer ma bonne intention, une volonté sincère d'aider, un regard bienveillant. Nous avons eu quelques différends, qui portaient plus à sur des messages implicites et des sous-entendus, auxquels je ne prête pas intérêt d'ordinaire mais qui ont donné lieu à une ou deux reprises à des situations de communication que je considérais irrespectueuses envers ma personne. Je n'ai pas caché mon mécontentement, et la dispute aurait pu avoir des conséquences négatives sur la relation. Mais je crois que le fond de l'intention a été perçu, et c'est de l'homme à l'homme et avec un respect mutuel que l'incident a été résolu. C'est parfois des profondeurs du conflit que peuvent naître la concorde et l'entente.

Partie V : Mise en place du dispositif interculturel

Cette complexité des relations interpersonnelles dans le contexte d'apprentissage a fait que, dans un premier temps, c'est en tâtonnant que j'ai proposé des activités interculturelles. La multiplicité des publics (deux cours individuels et un cours collectif) a aussi imposé parfois de multiplier la conception et de différencier les contenus proposés, en dépit du nombre restreint d'apprenants.

Tout d'abord initiées au fil de la progression pédagogique imposée par les manuels ou parfois par les apprenants (en ce qui concerne Antoine), les activités interculturelles ont été plus affirmées par la suite. Un premier diagnostic initial avait permis de mieux cerner les représentations, pour aider dans la conception et le choix des thématiques. Puis la confiance s'étant installée avec mes collègues et les apprenants, j'ai pu concevoir des unités didactiques en étant plus impliqué, ainsi qu'une présentation au personnel sur un trait caractéristique de la culture française.

1. Construction de l'interculturel en classe

1.1. Une dimension interculturelle omniprésente

C'est d'abord avec précaution que j'ai abordé les questions interculturelles avec les apprenants. J'ai adopté en premier lieu une posture de réception, à l'écoute des questions qui émergent durant la classe. À vrai dire, elles sont plutôt nombreuses, ce qui traduit une réelle curiosité et un intérêt certain pour la vie en France et en Europe. Jacques et Simon en particulier interviennent souvent en cours, pour me questionner sur un aspect particulier de la vie en France, l'organisation sociale, les habitudes de vie, les goûts, les traditions, la vie quotidienne, etc. Nous discutons généralement en chinois, parfois en anglais. De même, durant les sessions de trois heures, Antoine n'hésite pas à poser des questions sur le mode de vie et la façon de penser en France, ce qui nous laisse beaucoup d'occasions pour aborder des questions d'ordre interculturel, avec lui exclusivement en français.

Face aux multiples contraintes ressenties, j'avais décidé d'utiliser les thématiques rencontrées dans les différentes méthodes utilisées et d'en développer certaines, en fonction de mes centres d'intérêt et de ceux des apprenants, ainsi que de la pertinence du matériel pédagogique trouvé. Il a donc été nécessaire de procéder à des choix, en particulier dans les explications pour éviter de construire de nouveaux stéréotypes ou une réalité déformée, entre un niveau macro qui peut être trop général et un niveau micro, qui présente des exemples très limités (Develotte et Moïse, 2019, p.69). J'essaie ainsi de partager mon vécu personnel, en le

situant dans une réalité plus globale, pour en faire une expérience qui peut être partagée, réappropriée par l'apprenant et à laquelle il peut éventuellement s'identifier, ou qu'il peut imaginer aisément. Elle peut alors être transformée en connaissance et en savoir socioculturel ou sociolinguistique.

Ce fut le cas par exemple pour le rituel de la bise, qui n'existe pas en Chine et qui permet d'aborder l'interculturalité de façon directe et avec ouverture d'esprit. Cela touche cependant à la sphère de l'intime, qui est rarement abordée en public, et certains apprenants ont réagi au premier abord avec surprise et circonspection lors du travail en vidéo, avant d'en saisir la teneur. J'ai pris soin de préciser ma propre habitude (fréquence, contexte, garçon ou fille), avant de décrire certaines tendances générales sur le territoire français, les registres formels et informels, l'importance de respecter les choix de chacun, la différence avec d'autres pays dans le monde (exemple du Japon). Le but étant de montrer l'existence d'une autre façon de faire, sans porter de jugement ni en faire un cliché.

Il s'agissait aussi, au fil des discussions et des thèmes rencontrés, de déstabiliser certaines idées préconçues et certains stéréotypes, comme : « les femmes françaises sont souvent pressées », « c'est le type du Français », « les Tsiganes sont des voleurs », etc. En fonction du contexte et de l'apprenant, il n'a pas toujours été facile de déconstruire le stéréotype. Mais apporter de la nuance et montrer un autre point de vue est déjà un pas vers la compréhension d'une réalité plus complexe qu'elle n'est perçue. L'interaction, avec Antoine notamment, fut constante, parfois simplement pour comprendre une attitude liée à une organisation socio-politique différente : « Je ne comprends pas pourquoi les Français protestent dans la rue », m'a-t-il par exemple demandé au cours d'un déjeuner. Je lui répondis que c'est peut-être parce que historiquement, c'est de cette façon que certaines avancées sociales ont été obtenues (les congés payés, l'assurance sociale, la santé, le droit des femmes, l'avortement... et même les étudiants en mai 68). Manifester est un droit qui s'exerce. Alors qu'en Chine, m'expliqua-t-il, manifester est synonyme de révolution.

La surprise et les incompréhensions rencontrées font souvent naître des questionnements à valeur ethnographique. Par exemple, durant une session avec Antoine, la méthode *Le Nouveau Taxi* propose une activité de jeu de rôle, intitulée « Voyage organisé » (p.176). Antoine lit la consigne, puis me dit : « la culture est différente ». Je lui demande de préciser, puis il me dit : « Je ne comprends pas ». La consigne explique qu'un touriste va se plaindre à l'agence de voyage du comportement des autres membres du groupe. Je comprends

alors que, pour Antoine, ce comportement, occidental et individualiste, serait différent en Chine. Antoine me confirme que, selon lui, le touriste fait aussi partie du groupe (idée de collectif), « il est triste, il va s'excuser ».

Enfin, c'est souvent la description du contexte socio-culturel qui a permis la compréhension face à une difficulté qui semblait être d'ordre linguistique. Par exemple, lors d'une activité de CO sur les destinations pour le week-end,¹ Antoine n'a pas classé le fromage dans la catégorie « cuisine », car selon lui, il s'agissait d'un dessert. C'est donc en expliquant les habitudes alimentaires (ici en Suisse) qu'il a pu comprendre que le fromage faisait aussi partie de la cuisine, et de la même manière étendre la signification qu'il donnait au mot. De même, des phrases comme « Il n'aime pas la chasse » ou « Le père Noël est passé » n'ont été comprises qu'après avoir expliqué le contexte du débat sur la chasse en France et la tradition de Noël.

1.2. Diagnostic initial

Selon la préconisation de Geneviève Zarate (1993, p.76), j'ai entrepris de recenser les représentations dans les trois contextes d'apprentissage, afin de recueillir des informations pour l'organisation du cours. Ce diagnostic a pris la forme d'un test d'association de mots, réalisé en classe, et dont les résultats sont présentés en annexe.² L'étape de production individuelle a fait l'objet d'une synthèse collective, qui a permis d'apporter une dimension réflexive à la démarche, en impliquant les apprenants. Le faible nombre de participants (deux cours individuels, et seulement deux apprenants pour le cours collectifs à ce moment-là) a conduit à une analyse point par point, sans regroupement thématique.

Plusieurs éléments se sont dégagés, qui ont permis de retrouver l'origine de certains stéréotypes, et de mieux cerner les représentations.

Concernant le romantisme, par exemple, qui est probablement le stéréotype sur la France le plus cité, trois apprenants ont cité Alphonse Daudet qui, dans un conte intitulé « La dernière classe »³ (1880), décrit la langue française comme étant « la plus belle langue du monde, la plus claire, la plus solide ». La force émotionnelle de l'histoire et son pouvoir d'identification (le dernier cours de français d'un petit Alsacien durant l'occupation

¹ Le Nouveau Taxi A2, test unité 6, p. 207

² Cf. Annexe IV, p. 157

³ Disponible en ligne : https://fr.wikisource.org/wiki/Les_Contes_du_lundi/La_Derni%C3%A8re_classe [consulté le 10/10/2021]

allemande), associé à un patriotisme exacerbé,¹ ont probablement consolidé l'ancrage de la représentation, dans un contexte où les sources documentaires sur la France sont très limitées. Yvan précisa d'ailleurs que toute une génération de Chinois connaît ce texte, qui est étudié au lycée. Ainsi, durant la classe, les apprenants ont réussi, par eux-mêmes, à retrouver l'origine du stéréotype, pour ainsi le mettre à distance et pouvoir le prendre en main.

Le discours de Fleur à ce sujet est intéressant : « *La dernière classe* présente le français comme la langue la plus romantique du monde, explique-t-elle. C'est aussi la liberté et le confort, les loisirs, alors que les Chinois ne sont pas romantiques, il y a beaucoup de pression, seulement le travail. » Ce qui est frappant ici, c'est que l'apprenante ne parle pas exactement de romantisme, même si l'opposition qu'elle met en avant comporte des similitudes.² Fleur nous parle du mode de vie, du niveau de vie, du bien-être. C'est-à-dire que l'image même du romantisme, qui devient un concept « réservoir » que l'on peut remplir avec différentes projections, est déformée, ce qui rend la représentation encore plus complexe.

Nous avons aussi pu dégager, entre autres, que plusieurs de leurs représentations sont véhiculées par la publicité et l'affichage. Edgar a ainsi expliqué que la Tour Eiffel figurait souvent sur les labels, les affiches, les étiquettes de produits du commerce. De même, durant la Coupe du Monde de football de 2018, un groupe d'électroménager (sponsor de l'équipe de France) avait annoncé le remboursement des cuisines achetées si la France gagnait la compétition. Amateur de football, il a associé la Coupe du Monde à la France, dont il garde aussi un bon souvenir personnel.

Cette séance fut aussi l'occasion de déconstruire directement certaines idées erronées. Simon avait ainsi mentionné que « les femmes françaises ne grossissent pas ». Intrigué par sa réponse, je lui demandais quelques éclaircissements et il m'expliqua qu'il avait vu dans un documentaire chinois que les femmes françaises ont des physiologies différentes, et qu'elles peuvent manger beaucoup et rester minces. Je lui ai donc expliqué que, d'après moi, c'est surtout une question de régime alimentaire et d'activité physique, qu'en France il y a des femmes minces et d'autres plus grosses, qu'effectivement parfois il y a un facteur génétique chez certaines personnes, mais que je n'avais pas remarqué que les Françaises ne grossissaient pas. Je lui ai aussi fait remarquer qu'il y avait beaucoup de Chinoises qui étaient minces. Il

¹ La référence à l'identité nationale française dans le conte renvoie à celle de la Chine, et la montrer chez l'Autre c'est aussi, par un effet de miroir, la justifier et la consolider chez soi.

² Selon le *Trésor de la langue française*, le romantisme est un courant artistique qui s'oppose aux règles classiques et au rationalisme, « en prônant la nature, le culte du moi, la sensibilité, l'imagination, le rêve, la mélancolie, la spiritualité, en réhabilitant le goût contemporain, la couleur locale, la vérité historique. »

approuva en disant que « oui, il n’y a beaucoup de chinoises qui sont minces ». Je lui fis constater qu’il n’y avait probablement pas de différence entre les Chinoises et les Françaises, et il admit l’idée. Si la fausse représentation initiale a été corrigée assez facilement, il est cependant important d’être prudent dans ce genre de situations, pour ne pas faire perdre la face à l’apprenant.

La séance fut très animée et les discussions furent nourries de réflexions mutuelles. Les apprenants ont aussi insisté sur le rôle de la Révolution culturelle, qui fut un grand changement en Chine. J’ai pour ma part évoqué la Révolution française, dont la réalité est peut-être différente de l’image que l’on peut en avoir (les révolutionnaires ayant, eux aussi, fait beaucoup de mal), et je leur ai conseillé la lecture de *Quatrevingt treize* de Victor Hugo. La discussion porta encore sur le discours des médias chinois et occidentaux, et leur rôle dans la construction des stéréotypes.

Le passé historique entre la France et la Chine a aussi une influence sur ces représentations. Pour le cas d’Antoine par exemple, l’évocation des penseurs et des philosophes français ou influencés par la France (il cite pêle-mêle Jean-Jacques Rousseau, Guy de Maupassant, la Commune de Paris, les idées de Karl Marx et de Friedrich Engels) est associée aux intellectuels et aux hommes politiques chinois qui ont ramené ces idées en Chine, comme Dèng Xiǎopíng et Zhōu Ēnlái. L’histoire personnelle de l’apprenant, qui m’a confié avoir lui-même été un élu du peuple pendant une dizaine d’années est aussi à prendre en compte. De même, les différentes guerres perdues par la France (il cite notamment la guerre contre l’Angleterre, toutes les guerres contre l’Allemagne, la défaite de Napoléon, la seconde guerre mondiale, etc.) sont associées au Vietnam, anciennement chinois, et à la guerre d’Indochine. Le rapport dominant / dominé est très présent dans le discours, et Antoine insiste sur le fait qu’il n’y a « pas de guerre gagnée ». De même, la Révolution française est associée au communisme et à la lutte des classes : Antoine évoque la révolte des canuts à Lyon (1831-1834), et fait référence à un livre traduit en chinois qui a diffusé ces idées. Puis il mentionne les systèmes politiques en Chine et aux États-Unis, que l’on oppose mais sont seulement « des outils pour gouverner », car les leaders eux-mêmes n’y croient plus. Et encore une fois le combat pour la domination est rappelé : « c’est la jungle ».

Antoine évoque le romantisme avec l’idée de la guerre : « les gens [les Français] ne s’inquiètent pas de la guerre. Les guerres leurs sont indifférentes. Ils sont romantiques, et ils trouvent que la guerre est un jeu ». Le caractère futile de la guerre et le bellicisme français sont

expliqués par le « romantisme », qui devient encore un concept chargé de représentations diverses.¹

1.3. Analyse des représentations

Les réponses au questionnaire d'association de mots peuvent être synthétisées de manière à dégager certaines thématiques générales. Le recoupement avec le questionnaire en ligne permet de les replacer dans un contexte plus général. Sans vouloir privilégier une approche quantitative, cela permet d'affiner l'analyse pour déterminer si les représentations des apprenants sont partagées par un plus grand nombre, ou si elles sont très personnelles.

De l'analyse ressortent quelques thématiques privilégiées, selon la taxinomie suivante par exemple :

- Les paysages, lieux et monuments (Notre Dame de Paris, Paris, La Tour Eiffel, l'Arc de Triomphe, les églises, belle) : sur-représentation (quasi exclusive à Paris) ;
- L'histoire et les personnages historiques (Napoléon, la Révolution, les présidents, les colonies, la guerre) : sur-représentation ;
- Les arts, la littérature, la culture (les musées, la philosophie, Alphonse Daudet)
- Le mode de vie (l'humour, l'ouverture et la tolérance, le romantisme, se faire plaisir) : sur-représentation du romantisme en particulier ;
- L'alimentation (le repas gastronomique, les crêpes, le vin rouge, le Bordeaux) ;
- Les sports (Les 24h du Mans, Champions du Monde de football) ;
- Les sciences et techniques (Jean-Baptiste Fourier, Airbus, Peugeot / Citroën) ;
- La mode (la coiffure, la mode parisienne) ;

La quasi-totalité de ces thématiques sont similaires à celles qu'on peut dégager du questionnaire en ligne, avec aussi une très forte sur-représentation du romantisme, et de Paris et ses monuments. De même que l'art et la littérature, la mode, la liberté ou le vin. Les produits de luxe, qui sont absents du questionnaire au public de stage, furent cependant évoqués à plusieurs reprises durant les classes.

¹ L'idée n'est d'ailleurs pas si éloignée de l'expression « la fleur au fusil ».

La tendance très positive de ces représentations est aussi à prendre en compte : l'image d'une France idéale, un peu merveilleuse, pays de liberté et d'insouciance, de richesse, d'ouverture, de romantisme, de beauté, d'art et de culture, est prépondérante. C'est cependant assez différent pour Antoine, dont les représentations sont beaucoup plus critiques vis-à-vis de la France et des Français. Ces deux aspects sont à rééquilibrer avec des éléments positifs ou négatifs, pour éviter des conceptions trop simplifiées ou manichéennes parfois.

En outre, à l'exception de quelques éléments très précis probablement rencontrés par l'apprenant dans un cadre qui lui serait très spécifique (comme « Jean-Baptiste Fourier » par exemple), on constate un degré d'éloignement de la culture française assez élevé, puisqu'il s'agit surtout d'images symboliques, très générales et simplifiées, qui sont mises en avant (Napoléon, le vin, les beaux monuments). Mais c'est sans doute cette idée d'une France berceau du romantisme qu'il sera important de déstabiliser et de complexifier, en témoignant d'une réalité plus nuancée et moins parfaite.

La vision encore très classique et traditionnelle de l'art en Chine (peinture, musique, calligraphie), et le développement encore timide de l'art contemporain, souvent limité aux centres urbains des grandes mégapoles, et surtout très récent,¹ explique peut-être cette place omniprésente du classicisme artistique dans les représentations sociales, à travers les monuments, les arts, les musées, etc.

Plus encore, on peut supposer une possible confusion entre le terme de « culture » et un certain « académisme culturel ». Jacques Demorgon (2003, para.39) le rappelle :

« C'est une distorsion logique et dynamique grave de réserver, dans la pensée comme dans la pratique, le mot culture à ce qui a déjà son nom de domaine informationnel spécifique : les "belles" lettres, les "beaux" arts, les "bonnes" techniques et les "vraies" sciences. »

Cela limite la représentation à une sphère supérieure, « cultivée », en excluant d'autres visions du monde tout aussi prégnantes comme les cultures médiatiques ou populaires, et c'est un contour qu'il faudra peut-être éclaircir.

Les goûts et les centres d'intérêts personnels paraissent aussi induire la représentation de façon importante, comme l'art et les monuments pour Fleur (musée, Paris, église), Napoléon ou la Coupe du Monde de football pour Edgar, l'aspect historico-politique pour Antoine (la Révolution, la colonisation, la guerre), ou l'aspect psycho-affectif pour Émilie (belle, envie de découvrir, mystérieuse, romantisme). Cela permettra de proposer certains sujets et de faire un

¹ « Accepté » par l'art officiel seulement à partir des années 2000 (Vecco, Chang & Srakar, 2016, para.10)

choix, pour susciter l'intérêt ou pour contrebalancer une vision peut-être trop limitée de la France et des Français.

1.4. Les thématiques culturelles abordées

Étant donné les nombreuses contraintes présentes dans le contexte de stage, j'avais décidé, dans un premier temps, de suivre les thématiques abordées dans les deux méthodes de français utilisées dans les classes. En fonction de l'analyse des représentations, j'ai privilégié certains aspects plutôt que d'autres, en essayant de présenter des réalités multiples, et questionner certaines représentations simplificatrices. De nombreuses thématiques furent rencontrées, au fil des diverses dimensions interculturelles présentes dans les manuels ou, bien souvent, soulevées par les apprenants eux-mêmes.

J'en présenterai ici une petite partie, parmi les nombreux échanges qui ont eu lieu avec le groupe A1.1 de débutants, dans l'ordre chronologique.

La pédagogie, l'éducation et les relations professeur / élève et enseignant / apprenant furent parmi les premiers sujets abordés. À la faveur d'une activité de la page « Interculturel » du manuel, ¹ j'ai présenté les grands principes des méthodes actionnelles et communicationnelles, c'est-à-dire la réalisation de tâches socio-culturelles comme dynamique d'apprentissage et la méthode inductive, ainsi que l'accent mis sur l'échange, le travail en groupe ou à deux, et la prise de parole. Ce fut l'occasion aussi pour eux de m'expliquer leurs habitudes de travail ou les aspects qu'ils souhaitaient privilégier, en fonction de leur culture pédagogique, notamment l'apprentissage du vocabulaire et de la grammaire. Edgar par exemple déclara que même s'il avait appris l'anglais de façon « naturelle » (en vivant en Australie), il voyait d'un œil favorable l'étude préalable de la grammaire selon une méthode traditionnelle. Aussi, j'ai souvent commencé une activité par l'étude du vocabulaire et je n'ai pas hésité à proposer des explications en grammaire. J'ai cependant insisté sur l'importance pour les apprenants de prendre en main leur apprentissage, qui ne peut pas reposer seulement sur une ou deux heures de cours par semaine. Cette discussion permit d'impliquer les apprenants dans leur apprentissage et de mieux comprendre les savoir-faire en jeu. Ce fut très utile et très sain pour le déroulement du cours, puisque très peu de désaccords ou d'opposition apparurent par la suite. La dernière classe avant les vacances de printemps fut l'occasion de visionner le film *Les Choristes* (2004), qui montre un aspect rigoureux et strict de l'éducation

¹ Cf. Bonjour & Bienvenue (2018), p.27

en France, avec un directeur d'école dont la sévérité n'a d'égal que les conditions de vie des enfants vivants dans le pensionnat : cette atmosphère de rigueur n'est pas toujours connue en Chine et Fleur l'a rapprochée de certaines situations qu'elle a connues durant son éducation.

Toujours en suivant la progression de la méthode,¹ la fin d'une séance fut consacrée aux noms et prénoms, ainsi qu'à l'état civil. J'ai présenté le calendrier catholique en expliquant l'origine des prénoms (les Saints), le deuxième prénom, le nom de jeune fille et leurs usages en France. Ce fut l'occasion de discuter de l'usage en Chine et de comparer, puis d'introduire aussi mon propre deuxième prénom (qui est « Charles »). Les apprenants ont cherché des informations sur leur prénom respectif, pour ceux qui avaient choisi un prénom occidental, d'autres m'ont expliqué qu'ils préféreraient garder leur prénom chinois. Ils ont aussi appris les prénoms les plus donnés et les noms de famille les plus portés actuellement, ainsi que leur origine sociale (en référence à un lieu, un métier ou une caractéristique physique par exemple). J'avais apporté ma carte d'identité, ce qui ancrera la séance dans une réalité concrète et un petit bout de la France. Puis nous avons étudié les civilités (Madame, Monsieur) et l'ordre des prénoms, et l'usage à l'oral ou à l'écrit. Le public était particulièrement enthousiaste et intéressé.

Une séance fut accordée aux habitudes et au relationnel sur le lieu de travail, et aux diverses professions, dans le prolongement d'une activité interculturelle de la méthode.² Le pointage quotidien, le temps de travail, les congés, le travail dominical, le comportement au travail, le salaire, les relations hiérarchiques, les qualifications, le chômage, autant de points et de questionnements qui furent abordés et sur lesquels les apprenants ont entendu mon témoignage et mon expérience du travail en France. Cela a permis de faire résonner le sujet avec les habitudes de travail en Chine et au sein de l'entreprise.

Les lieux et les monuments français furent l'objet de plusieurs séances. Pour compléter la thématique du manuel concernant les lieux de la ville et les directions,³ j'avais préparé une présentation des monuments parisiens célèbres, avec leur histoire (Napoléon, Haussmann) et leur diversité, ainsi que deux documents vidéo, tirés d'une autre méthode, que nous avons étudiés. Une autre séance montra des aspects moins connus, la diversité des régions, les zones de campagnes peu habitées, l'Outre-Mer, des départements comme le Nord, des régions moins réputées comme le Poitou, le Nord ou le Limousin. Ce fut l'occasion de découvrir une France différente des monuments parisiens pour plusieurs apprenants.

¹ Cf. Bonjour et bienvenue (2018), « Interculturel », p.37

² Cf. Bonjour et bienvenue (2018), « Interculturel », p.45

³ Cf. Bonjour et bienvenue (2018), Leçon 6, p.56

La nourriture a aussi été un point développé en particulier : les habitudes alimentaires, les plats des différentes régions (Corse, Sud-Ouest, Alsace, Bretagne, etc.), les étapes du repas, le vin, le café, le fromage, la charcuterie (qui était inconnue pour certains d'entre eux), les desserts, gâteaux et tartes, les viandes, la politesse au restaurant, le pourboire, les repas au travail, etc. En plus des documents trouvés dans diverses méthodes de français, plusieurs documents authentiques ont été utilisés, comme des vidéos ou des recettes de cuisine. Nous avons même mangé un fromage en classe, un *Brie au bleu* que j'avais déniché au supermarché à Canton. À la suite d'une discussion sur le foie gras, les apprenants m'ont invité à goûter les spécialités locales dans un restaurant à proximité, le canard et l'oie étant des viandes que l'on retrouve fréquemment dans la région. La notion de partage réciproque sur les aspects culturels est aussi particulièrement prégnante : comme ce fut le cas dans les autres contextes d'apprentissage sur le lieu du stage (en particulier avec les apprenants d'anglais), un intérêt sincère pour la culture chinoise réjouit souvent les apprenants qui adoptent plus facilement une posture d'ouverture, et renforce les liens.

Pour le cours individuel avec Antoine, des thématiques assez similaires furent abordées, en fonction des contenus du manuel de français : la francophonie et les colonies, l'emploi, le rythme et l'organisation du travail, la gastronomie, les relations familiales, le célibat et le mariage, les études, l'organisation sociale, etc. La durée des séances avec l'apprenant offre la possibilité de discussions riches et nourries de nos points de vue respectifs, ce qui m'a donné la possibilité de développer de nombreux aspects méconnus. Cependant, la posture d'Antoine et la mienne, ainsi que le rapport hiérarchique entre nous, ont bien souvent été des freins à un développement plus en profondeur, qui permettrait de déstabiliser à la fois certaines représentations ainsi qu'une affirmation identitaire par opposition et contraste avec l'altérité.

2. Les activités proposées

Parmi les thématiques naturellement rencontrées le long de la progression pédagogique, j'ai souhaité mettre l'accent sur trois d'entre elles : les mouvements artistiques en peinture, le siècle des Lumières et Jean de la Fontaine. Seule l'activité concernant Jean de la Fontaine fut proposée au groupe A1.1 et à Jacques, et l'ensemble des trois à Antoine.

2.1. « Les mouvements artistiques en peinture »

Pour cette thématique, j'avais sélectionné un classement des dix peintures les plus chères au monde, ainsi que quelques peintures particulièrement connues : elles présentent une grande

variété de styles et de mouvements artistiques tout en suscitant l'intérêt. À cette occasion, l'apprenant a pu approcher des idées comme la Renaissance italienne, l'art baroque, l'impressionnisme, le réalisme, le cubisme, l'expressionnisme, l'art abstrait. La dimension affective et l'idée de ressenti furent au centre de l'échange, ainsi que l'expression des émotions. Encore une fois cela touche à la sphère de l'intime (l'émotion), qui n'est pas souvent exprimée publiquement en Chine. Beaucoup de questions et d'incompréhensions, en particulier sur les motivations des artistes, ont été soulevées. Antoine m'a par exemple demandé pourquoi il y avait autant de corps nus dans la peinture occidentale : j'ai expliqué que les raisons étaient probablement très complexes, que l'origine biblique d'Adam et Ève, représentés sans vêtements au Paradis, avait probablement un rôle à jouer, ainsi que la position centrale de l'homme et du corps humain à la Renaissance, puis une certaine libération de la pensée et de l'esthétique dans l'art, en opposition aux contraintes morales de la religion.

L'activité fut surtout centrée sur un travail de production et d'interactions orales, ainsi que le développement de compétences socio-culturelles relatives à l'art et à la peinture (exprimer une émotion, reconnaître un mouvement artistique, acquérir des clés de compréhension pour la lecture d'une œuvre picturale).

2.2. « Le siècle des Lumières »

Concernant le siècle des Lumières, l'unité pédagogique proposée (niveau B1) fut initiée par une première phase de réception, afin de préparer la compréhension, avec une introduction succincte, à l'oral, des penseurs et des idées phares de la Renaissance et des Lumières (Descartes, Voltaire, Rousseau, Montesquieu, Diderot et l'Encyclopédie, la Raison, les idées de liberté, de progrès, de tolérance, de fraternité, et la séparation de l'Église et de l'État). Une peinture représentant Voltaire lisant l'adaptation d'une œuvre chinoise (« L'Orphelin de la Chine ») intéressa tout particulièrement l'apprenant.

La première activité de traitement de la langue commença par du lexique et un travail de compréhension écrite d'un texte de présentation du 18^e siècle, décrivant le contexte historique, les principaux philosophes, leurs idées générales et leur diffusion en Europe et aux États-Unis. L'activité suivante, centrée autour d'une caricature représentant la Noblesse, le Clergé et le Tiers-État, permit d'enrichir le vocabulaire et de comprendre les enjeux sociaux de l'époque. Une activité d'appariement permit d'introduire les personnages importants évoqués dans l'activité suivante (Louis XIV, Louis XVI, le Cardinal de Fleury, le Régent). Cette dernière était

basée sur un document authentique, une vidéo sous-titrée en français,¹ présentant les idées et les penseurs des Lumières, et le contexte socio-historique : la vie à la Cour du Roi, la prospérité de la France et l'aménagement de Paris, la pauvreté du peuple, les colonies, la guerre avec l'Angleterre, et enfin la Révolution avec la chute du Roi et la Terreur. L'apprenant a pu travailler sa compréhension en complétant une frise historique, en répondant à des questions de compréhension, et en complétant un tableau pour décrire les côtés positifs et les côtés négatifs du siècle des Lumières. Enfin, une dernière activité de mots-croisés donna lieu à la révision du vocabulaire travaillé, à l'aide de la transcription du commentaire de la vidéo.

L'activité de production et la discussion avec Antoine furent axées autour des anciennes colonies françaises (notamment le Canada), l'esclavage, l'indépendance des États-Unis, la Révolution française et la Terreur, et des personnages comme Robespierre, Descartes, Rousseau. Beaucoup de ces sujets comportaient des découvertes et des idées nouvelles pour l'apprenant. Les compétences de CO et de CE furent particulièrement privilégiées, ainsi que l'acquisition du lexique, légèrement difficile pour ce contexte.

2.3. « Jean de La Fontaine »

Enfin, à la faveur d'une exposition à la bibliothèque de Canton, j'ai conçu une unité pédagogique sur Jean de La Fontaine. L'occasion de pouvoir sortir du contexte de la classe pour pratiquer le français, l'apprentissage du vocabulaire lié aux animaux, le concept de la fable avec sa morale, ainsi que la démarche critique de Jean de La Fontaine ramenée au contexte socio-politique de la Chine étaient autant de raisons de proposer cette activité au public du stage.

Deux unités assez similaires furent conçues, une de niveau A1 pour le groupe-classe et pour Jacques, l'autre de niveau B1 pour Antoine.²

Elles furent introduites par une phase de réception, afin de poser la situation de communication et le thème de la fable : cette activité présentait différentes images de fables et légendes à travers le Monde, dans un esprit de pluralité culturelle³. Les apprenants purent activer leurs connaissances et mobiliser du vocabulaire, échanger sur le sujet, raconter des proverbes chinois ou certaines fables et en découvrir de nouvelles. Antoine découvrit en la

¹ Disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=A6MJ6ssXBHw> [consulté le 15/10/2021]

² Notamment inspirées par les unités pédagogiques conçues par l'Alliance française de Budapest (disponible en ligne : http://www.franciaoktatas.eu/wp-content/uploads/2020/12/Fiche_La-Fontaine_Apprenant.pdf) [consulté le 23/10/2021] et TV5 Monde (disponible en ligne : <https://enseigner.tv5monde.com/fiches-pedagogiques-fle/les-fables-de-la-fontaine>) [consulté le 23/10/2021]

³ « Le Petit Chaperon Rouge » et « Le Chat Botté » (France), « Les Musiciens de Brême » (Allemagne), « Le vilain petit canard » (Danemark), « La légende du Serpent Blanc » (Chine)

circonstance « Le Petit Chaperon Rouge », et le conte fut l'objet d'une activité spécifique les jours suivants.

La phase de traitement de la langue comportait une activité de définition du genre (la fable et le conte), ainsi qu'une activité sur le vocabulaire des animaux. Pour le niveau B1, les expressions familières comportant des noms d'animaux, comme « doux comme un agneau », « têtu comme un âne » ou « fort comme un lion », furent étudiées. Très intéressé par le sujet, Antoine m'expliqua que l'expression « rusé comme un renard » est identique en Chine. Puis il m'apprit les différentes expressions qu'on utilise dans son pays : par exemple, « en chinois, on dit être bavard comme une mouche », « peureux comme un oiseau qui entend le son du fusil », ou encore « être muet comme une cigale en hiver ». Ce fut un moment d'échange très simple et très réjouissant.

L'activité suivante était une petite présentation de l'auteur à travers sa biographie, ce qui permit aux apprenants de mieux situer le contexte socio-historique et l'origine des fables chez La Fontaine. Pour le niveau B1, cette activité fut suivie par un travail sur la morale : il s'agissait d'associer chaque morale correspondante à différents résumés de fables, exercice d'appariement qui fonctionna très bien avec Antoine.

Enfin, c'est la fable « La Cigale et la Fourmi » qui fut étudiée à l'aide d'un travail de CE pour les apprenants de niveau A1 (préparé par une vidéo), et un travail de CO pour Antoine. Encore une fois, le travail d'anticipation pour émettre des hypothèses sur la situation de communication posa un problème à Antoine, qui ne fournit pas de réponse mais exprima un besoin d'exactitude et de certitude, qui l'empêche d'accomplir ce genre de tâche. La fable étant un document authentique, en français soutenu et difficile pour des débutants, chacun fut enthousiaste d'en avoir compris le sens général. Les explications sur la morale furent particulièrement intéressantes. À ma question sur la signification de la fable, Edgar répondit : « Il faut être prévoyant ». Je lui répondis que oui, c'est une possibilité. Mais que pensez-vous des personnages ? « Les deux personnages ne sont pas bons, répondit-il. La fourmi n'est pas gentille, elle n'aide pas. Et la cigale est paresseuse. » J'acquiesçai en expliquant qu'effectivement la fourmi n'est pas un personnage sympathique. Puis je poursuivis en expliquant que La Fontaine lui-même était peut-être « une cigale », qu'il était du côté de l'art, symbolisé par la cigale qui chante. Il avait d'ailleurs un protecteur, mais le Roi ne l'a jamais vraiment aidé et soutenu.

C'est que la fable comporte probablement une signification particulière en Chine : « c'est l'opposition France – Chine, m'expliqua Jacques, les Chinois travaillent et les Français sont relax ». Il ajouta que la Cigale peut aussi devenir une Fourmi, et que si elle ne prévoit pas, dans

dix ans, elle aura des problèmes. Le développement économique, l'insécurité financière et la place accordée à l'art dans le contexte chinois font du sujet une question éminemment interculturelle.

Cette activité fut suivie par deux sorties pédagogiques à la bibliothèque de Canton, une avec le groupe A1 et une autre avec Antoine. L'exposition, intitulée « Des fables à l'écologie : les multiples visages de La Fontaine », était organisée



Figure 2. Le groupe d'apprenants et moi-même visitant l'exposition.

par l'Institut français et le Consulat général de France à Canton. Plusieurs fables étaient présentées avec des illustrations, ainsi qu'une biographie de La Fontaine et une présentation vidéo du musée installé dans la maison natale du poète à Château-Thierry (Aisne). Divers panneaux illustraient une sélection de fables, devant lesquels je fournis des explications et un petit résumé de chacune des fables. De nouveau, j'ai précisé que la morale de « La Cigale et la Fourmi » est ambiguë, et qu'on peut donc y voir des choses différentes.

Après avoir demandé aux apprenants quelle était leur fable préférée, Fleur choisit « Le loup et l'agneau ». En lui expliquant de nouveau cette fable, elle comprit alors que la morale est « négative », dans le sens où la leçon enseignée par l'auteur est qu'on ne peut pas pactiser avec les loups. Dès lors elle aima moins cette fable, qui ne véhicule pas un message « positif » et optimiste. Cette attitude est assez répandue chez les apprenants, et peut expliquer aussi le caractère particulièrement positif des représentations qu'ils peuvent avoir sur la France. Insister sur cet aspect réaliste des fables permet d'une certaine façon de déstabiliser cette posture vers une vision un peu plus juste. De même, lors de la lecture de la biographie du fabuliste, Antoine fut surpris par la découverte des contes licencieux qu'il avait écrits, ainsi que par le libertinage de l'époque. Là encore, cela permet de peindre un tableau plus complexe de la réalité de l'époque et de la culture française.

La discussion sur La Fontaine, les fables, leur morale et leur signification se poursuivit encore en dehors de l'exposition, autour d'un thé pris ensemble. La morale des « Animaux malades de la peste » par exemple fut comparée à l'attitude américaine envers la Chine, avec un intérêt réel pour le principe littéraire choisi par La Fontaine. Ce contenu interculturel m'a ainsi semblé être très adapté au contexte. Et si certaines fables étaient déjà connues, avec des

références à Ésope, Jean de La Fontaine était inconnu de tous les apprenants et l'expérience a été, semble-t-il, une découverte enrichissante.

3. Le dispositif hybride

Dès mon arrivée au sein de l'entreprise, on m'a demandé de mettre en place un petit dispositif permettant de poursuivre les cours en présentiel par des contenus en distanciel, principalement pour transmettre le lexique étudié durant chaque séance.

En outre, j'avais constaté le besoin d'augmenter le volume de temps d'apprentissage avec des tâches à réaliser à distance, de permettre de revoir des notions abordées en cours, d'offrir une alternative face à l'absentéisme, de développer l'autonomie des apprenants, et de leur proposer des activités qu'ils n'iraient pas chercher par eux-mêmes. L'enjeu était aussi d'encourager et de motiver les apprenants suffisamment pour qu'ils prennent le temps, en dehors des cours en présentiel, de réaliser effectivement les tâches demandées et ainsi augmenter leur temps d'apprentissage.

Le contexte de développement technologique en Chine impose l'utilisation du smartphone, qui est constamment utilisé dans tous les aspects de la vie quotidienne. Cela a d'ailleurs été demandé par les apprenants. J'ai donc testé diverses applications pour déterminer quel outil serait le plus adapté.¹ La contrainte majeure sur ce point est probablement la difficulté à intégrer des contenus venant de France, car beaucoup d'applications distantes sont filtrées, en particulier au sein de l'entreprise. Mon choix s'est porté sur Xiǎo Dǎkǎ, pour sa simplicité et sa facilité d'utilisation : l'outil n'a pas beaucoup de fonctionnalités, mais ce qu'il propose est approprié et suffisant dans un premier temps. Mon tuteur de stage m'avait suggéré Ding Talk, mais c'est une plate-forme beaucoup plus lourde et complexe.

Xiǎo Dǎkǎ est intégré directement dans WeChat, qui est l'outil utilisé au quotidien. Il permet la diffusion d'enregistrements audio, vidéo, d'images et de texte, ainsi qu'une gestion de post de type réseau social, avec la possibilité pour les apprenants de s'enregistrer et de transmettre des messages audio.

Je l'ai utilisé de façon asynchrone, pour du présentiel amélioré en amont et en aval, de différentes façons :²

¹ Cf. Annexe VI : Outils numériques et plateformes testées (p. 162)

² Cf. Annexe VII : Exemples d'utilisation du dispositif hybride (p. 166)

- pour l'envoi de documents vidéo ou sonores avant le cours, afin de fournir des contenus qui n'auraient pas pu être visionnés durant la classe par manque de temps ;
- pour l'envoi d'activités avant ou après la classe, dans le but de préparer une leçon ou de revoir certains éléments du cours ;
- pour l'envoi de vocabulaire en contexte, en fonction du lexique étudié durant la classe. C'est une habitude d'apprentissage que j'ai rencontrée couramment en Chine et qui m'a été demandée par les apprenants.

La gestion d'un groupe WeChat comme support pour chaque contexte d'apprentissage m'a aussi permis de communiquer à distance, pour transmettre certaines informations utiles. Il constitue toujours une plate-forme d'échange sur laquelle les apprenants interviennent parfois spontanément. Certaines suggestions de films leur permettent de découvrir des aspects inconnus de la France (comme Astérix par exemple, ce qui nous a permis de parler des Gaulois, de l'Empire romain, de l'histoire de l'Europe, du latin dont est issu le français, etc.). Les apprenants suggèrent eux-aussi parfois des films à visionner, comme *Donne-moi des ailes* (2019) ou *Un monstre à Paris* (2011).

Malheureusement, le dispositif hybride comporte certaines limitations techniques : il est impossible d'échanger des fichiers avec Xiǎo Dǎkǎ, et on ne peut pas y intégrer des applications autocorrectives, ni des formulaires de réponse. Cela complique la transmission des activités, qui ne sont pas toujours réalisées, par manque de temps et car ce n'est pas toujours pratique. Ce point constitue aussi une possible évolution.



Figure 3. Exemple d'un fil de discussion sur l'application WeChat

4. Les présentations mensuelles

Avec le temps, la confiance accordée par l'entreprise grandit, et dans le même temps je pris aussi confiance en moi pour proposer plus de contenus interculturels et pour concevoir des activités, comme celles sur *Le siècle des Lumières* ou *Jean de La Fontaine*. Les encouragements en ce sens de ma directrice de mémoire, Madame Claudine Moïse, m'ont aussi stimulé.

Peu de temps après, mon nouveau tuteur de stage me proposa de présenter à l'ensemble des cadres présents sur le site (environ une cinquantaine de personnes), lors d'une séance d'une heure, un trait caractéristique de la culture française. Sans trop savoir quelle thématique je pouvais choisir, il me suggéra le vin, commença à me questionner sur sa consommation et sa production en France, me demanda des conseils pour choisir une bonne bouteille de vin, et je trouvai l'idée très appropriée. Ayant moi-même grandi au milieu des champs de vignes, j'étais enthousiasmé par la proposition.

La variété des thématiques socio-culturelles étant quasi-infinie, il est nécessaire de procéder à des choix dans toute conception d'activité. Dans le contexte présent, et peut-être même dans des cas plus généraux, il me paraît judicieux de répondre aux demandes et aux questionnements, et de suivre les centres d'intérêts des apprenants, en essayant de présenter une réalité diverse et hétérogène, complexe et bariolée.

Durant cette présentation d'environ 90 minutes, centrée autour de la culture du vin en France, je me suis exprimé en chinois et en anglais, avec quelques mots et expressions en français. Mon introduction, en forme de mot d'esprit, expliquait que, si en Chine quand on lit une étiquette de vin français, on ne comprend pas car c'est un autre langage, pour les Français aussi, les étiquettes de vin sont comme écrites dans un autre langage. Ce qui fit bien rire l'assistance et démystifia un peu l'objet.

La présentation commença par la description du village de mon enfance, qui compte bon nombre d'exploitations viticoles et dont le paysage est dessiné par les champs de vignes et d'oliviers. Ce faisant j'ai ramené la thématique à ma propre vision du monde en l'ancrant dans une réalité personnelle et familiale.

Un rappel historique me permit d'introduire la notion de terroir, et la complexité de la culture viticole, qui dépend de l'emplacement géographique, de la qualité du sol, du climat, de la vigne, des femmes et des hommes qui vivent là.

Puis j'ai décrit la notion d'appellation, les variétés de raisin, les différents types de vin et les principales régions de production. J'ai ensuite expliqué dans le détail comment on peut déchiffrer une étiquette et comment choisir une bouteille de vin, tout en expliquant que,



Figure 4. Présentation sur le vin

ou à la maison, et il y a même eu une dégustation de vin offerte.

même si je suis français et que j'ai bu et acheté du vin toute ma vie, il m'est toujours aussi difficile de choisir une bouteille au supermarché, devant le choix pléthorique qui m'est offert.

Enfin, j'ai rapidement présenté le rituel du débouchage d'une bouteille qui existe encore parfois au restaurant

Cette présentation m'a permis d'apporter un témoignage plus authentique sur le sujet, et de sortir de la représentation « produits de luxe » et « symbole de raffinement et de richesse », qui avait émergé lors de l'analyse des représentations des apprenants. Ce fut l'occasion de montrer que le vin est aussi associé à une territorialité et à un terroir, à une tradition séculaire, qu'il n'y a pas que le « Château Laffitte » mais aussi le « Beaujolais nouveau », ainsi qu'une quantité de vins moins connus et moins chers mais tout aussi bons à boire.

La présentation a été très bien accueillie, beaucoup de personnes m'ont indiqué qu'elles étaient surprises et que beaucoup de choses étaient très différentes de l'idée qu'elles s'en faisaient. Peu après mon tuteur de stage m'a proposé de renouveler l'expérience régulièrement. J'ai ainsi préparé une nouvelle présentation, dont la thématique est l'art de la table et le repas gastronomique, suite à la suggestion d'une collègue qui correspond là encore aux représentations qui se sont dégagées lors du diagnostic initial. Certes, il ne s'agit pas d'un cours de langue à proprement parler, mais cela m'offre la possibilité de déconstruire des présupposés, lors d'une séance régulière. En raison d'une interruption de travail d'environ un mois (liée aux précautions sanitaires), l'entreprise a aimablement reporté le déroulement de cette séance à la fin de la rédaction de ce mémoire.

5. Réappropriation des contraintes

Dans ce contexte aux contraintes multiples, un des enjeux reposait sur le choix des thématiques culturelles. L'importance accordée aux manuels pédagogiques, ainsi que l'attitude de prudence réciproque m'ont conduit à privilégier dans un premier temps les thématiques rencontrées au fil de la progression pédagogique, ainsi que celles exprimées lors du diagnostic initial. En écartant un choix délibéré au départ, c'est naturellement que certaines questions ont émergé tout au long des classes : les apprenants, pour beaucoup d'entre eux, sont en effet très

curieux et sont demandeurs d'un témoignage de la vie en France et de ma façon de penser. En adoptant dans un premier temps une posture de réception, la possibilité de livrer des explications par la suite s'en trouvent renforcée, puisque qu'elle sera la réponse à une demande spécifique. Ainsi en est-il par exemple des présentations mensuelles, qui ne sont pas du tout de mon initiative mais bien une demande de l'entreprise sur des thématiques interculturelles. Le danger est néanmoins de rester dans des catégories de thématiques limitées, qu'il faudra peut-être diversifier dans un second temps.

Le fait d'avoir un manuel imposé pour la classe avec Antoine fut aussi une contrainte à prendre en main. Du point de vue des thématiques, la plupart des manuels sont souvent similaires, avec des traitements, des contenus et des méthodologies qui diffèrent. Ainsi, c'est dans l'espace des questionnements et des intérêts manifestés par l'apprenant ou des sujets qui me tenaient à cœur personnellement que j'ai souhaité développer certains propos, avec des documents complémentaires ou des digressions. Bien sûr, cela restreint peut-être l'horizon aux limites de l'inclination naturelle de chacun, mais un choix délibéré de thématiques particulières, quel qu'en soit le motif, ferait aussi référence à une vision du monde particulière. Dès lors, l'enjeu ne porte plus sur la thématique en elle-même, mais sur le discours qui l'accompagne en tant que renforcement d'un stéréotype, valorisation identitaire, production d'ethnotype ou discours de domination. Et l'affirmation d'un goût personnel permet de sortir, en partie, des rapports de force entre les cultures, puisque le monde des valeurs n'est pas sujet à comparaisons d'ordre scientifique par exemple.¹

Ainsi, en fonction du contenu rencontré dans la méthode, j'ai profité de certains sujets pour raconter des histoires par exemple, surtout avec Antoine car la durée des sessions le permet, tout en travaillant dans le même temps la compétence de CO. J'ai par exemple fait le récit de la vie de Camille Claudel et sa relation avec Rodin, l'exil de Victor Hugo à Guernesey, ou encore la légende de la fondation du Mont Saint-Michel. Cela offre de très nombreuses pistes de compréhension, de découverte, de questionnement, suscite l'intérêt et l'enthousiasme, et présente beaucoup d'aspects méconnus de la France.

L'utilisation de la méthode *Bonjour et bienvenue*, même si elle est de mon initiative, impose néanmoins des contraintes à dépasser. Car, si l'ouvrage comporte pour chaque leçon des pages « Interculturel » qui présentent un aspect particulier de la vie en France, le texte prépare bien souvent le terrain à la construction de stéréotypes, en utilisant « un présent de vérité générale

¹ Il n'y a pas de meilleur entre préférer la couleur rouge ou la couleur bleue, entre aimer le sucré ou aimer le salé.

combiné à une caractérisation de la France » (Auger, 2003, p.30). On trouve ainsi (au hasard et parmi d'autres) : « Les Français vont presque chaque jour à la boulangerie » (p.81), « les Français regardent aussi le football à la télévision » (p.55) ou encore « Les plats préférés des Français sont [...] » (p.73). Ma démarche a donc été de nuancer le propos du livre, en montrant une réalité moins simplifiée à l'aide de documents complémentaires, afin de décrire un paysage socioculturel bigarré et complexe.

Par ailleurs, les contraintes méthodologiques¹ imposées par Antoine me laissèrent néanmoins quelques possibilités. Tout d'abord, la révision systématique des listes de vocabulaire de chaque unité du volume A2 nous permit de faire un travail de discrimination auditive, en particulier pour les sons [ə], [e] et [ɛ], les consonnes [n] / [l] et [b] / [p] et les nasales [ã], [õ] et [ẽ]. Ce travail qui avait été négligé précédemment (en dépit de mes propositions d'activités) a dû être réalisé, car l'apprenant prit conscience qu'il n'écrivait pas correctement les sons entendus.

Ensuite, la même phase de révision du manuel fut complétée par des dictées de l'ensemble des textes du livre. Ce fut l'occasion de travailler sur le découpage de la phrase (prosodie et groupe rythmique), de développer les techniques inductives (autocorrection, deviner les mots en reconstruisant le sens de la phrase) ou encore d'apprendre à « sauter l'obstacle » dans un effort de concentration et d'écoute continue. Avec mon assistance, Antoine parvient la plupart du temps à faire ce travail d'induction sans trop de difficultés, mais il sera malheureusement abandonné la fois suivante sans suggestion de ma part.

Enfin, au début de l'étude du volume B1, Antoine a souhaité lire et apprendre l'ensemble du lexique situé en fin d'ouvrage. Cette liste de vocabulaire décontextualisé est assez fastidieuse et difficile à mémoriser. Pour chaque mot de la liste, j'ai d'abord essayé d'introduire un contexte, permettant de former l'image mentale d'une situation de communication. Puis, face à la présence de mots à l'intérêt limité pour un apprenant de niveau B1 (comme « sépulcre » par exemple), j'ai essayé d'en valoriser d'autres, et d'y associer un contenu culturel, tel un savoir socio-historique qui lui est lié. Par exemple, les mots *forum*, *Irlande*, *colonie*, ou encore *sel*, pour lequel j'ai expliqué les origines romaines de la valeur du sel, puis son importance au Moyen-Âge (la gabèle). Antoine m'expliqua qu'en Chine aussi, « le gouvernement contrôle le sel » : c'était une nécessité vitale, les marchands gagnaient de l'argent avec le sel. « L'armée de la Révolution allait dans les montagnes [pour se cacher], et le

¹ Cf. supra Culture pédagogique et orientation méthodologique p. 79

gouvernement encerclait la montagne. Les soldats prenaient le risque de se faire arrêter par le gouvernement pour apporter du sel ». Ainsi, une tâche qui s'avérait être assez ennuyeuse et inintéressante a pu donner lieu à des échanges interculturels nourris et stimulants.

En dépit des contraintes multiples présentes dans le contexte du stage, la place de l'interculturel en classe est restée prépondérante, notamment en raison de la curiosité des apprenants, qui n'ont pas hésité à me questionner sur mon expérience de la vie en France, ce qui a conduit à des discussions et des débats nombreux.

Après l'analyse des représentations chez le public de stage suivant le diagnostic initial, une première étape de discussions a entraîné certaines remises en question et déconstructions chez les apprenants, comme nous le verrons dans le chapitre suivant.¹ Tenaillé entre une exigence d'efficacité et un certain manque de confiance dans ma propre pratique, j'ai d'abord suivi la progression des manuels pédagogiques et le cours « naturel » des interrogations et des centres d'intérêt du public dans les activités interculturelles proposées. Ma position étant devenue plus affirmée et ma relation avec le milieu plus familière, j'ai pu proposer des activités plus investies. L'entreprise a souhaité que cette démarche interculturelle soit transmise à une plus large audience au sein de son personnel, dans le cadre de présentations régulières qui ont lieu dans ses locaux.

Le choix de thématiques nouvelles qui répondent à un besoin (comme « Jean de La Fontaine » par exemple) ou de sujets déjà connus et intéressants pour le public (comme « Le vin ») a suscité l'adhésion du public, et les traiter en présentant des aspects variés et reliés à une expérience personnelle a permis de montrer une réalité complexe pour sortir du cadre stéréotypique.

Il me faut veiller cependant à éviter la construction d'autres stéréotypes par ce moyen, comme le fit Fleur par exemple, en simplifiant sur les habitudes alimentaires par « Les Français aiment manger du jambon ».² Enfin, le diagnostic initial pourrait conduire à la conception d'unités pédagogiques plus spécifiques.

¹ Voir Partie VI : Portée et impact du dispositif (p. 114 et sqq.)

² Cf. infra p. 131

Partie VI : Portée et impact du dispositif

1. Effets du dispositif et décentration

Pour essayer de déterminer la portée du dispositif, j'ai essayé de mener des entretiens individuels dans lesquels les apprenants puissent exprimer des éléments reflétant des questionnements ou des changements dans leurs représentations sur la culture cible et sur leur culture d'appartenance. Afin de préparer l'entretien et de permettre aux apprenants de réfléchir au sujet, je leur avais demandé de rédiger quelques notes¹ sur les choses nouvelles qu'ils avaient découvertes sur la culture française durant le cours, et qui les auraient fait changer d'idée ou de point de vue sur la France et les Français.

Deux difficultés majeures sont apparues, qui ont grandement limité les résultats. La première est liée à la disponibilité même des apprenants : pour le groupe A1.1, je n'ai pu avoir un entretien qu'avec deux personnes, en raison des départs de l'entreprise, des mutations, ou de la charge de travail des apprenants qui ne peuvent plus assister au cours. Une apprenante est même partie juste après la rédaction de son bilan sans pouvoir en discuter avec moi. Je n'ai donc pu recueillir que les témoignages de Fleur et d'Edgar pour le groupe A1, et ceux de Jacques et Antoine pour les cours individuels.

La deuxième difficulté concerne le déroulement même de ses entretiens, lié à la complexité du contexte, au manque de clarté de la consigne, ainsi qu'à ma posture et à celle des apprenants lors de ces entretiens. En raison de la position de prudence réciproque, nous n'avions pas clairement évoqué la notion de représentations ou de stéréotypes durant les classes, à l'exception du groupe A1 avec lequel certaines déconstructions avaient été amorcées explicitement. Dès lors, la consigne n'a pas toujours été bien comprise : Émilie par exemple, ainsi qu'Edgar dans une certaine mesure, ont simplement décrit ce qu'ils connaissaient de la culture française. En outre, je n'ai pas su mener correctement le premier de ces entretiens (avec Edgar), peut-être en raison de mon inexpérience en la matière, d'un excès de prudence de ma part, ou encore du lieu de l'entretien (à la table d'un café un peu bruyant). La discussion s'est limitée presque exclusivement à un échange sur ses connaissances concernant la culture française.² En outre, il n'a pas du tout été possible d'avoir cette conversation avec Antoine. Ma première demande, concernant la rédaction d'un petit article préparatoire, qui avait été d'abord

¹ Voir par exemple la note rédigée par Fleur en Annexe V : Représentations et déconstructions (p. 161)

² C'est dommage car Edgar avait remarquablement bien analysé l'origine de ses propres représentations lors du diagnostic initial.

acceptée volontiers, fut en réalité totalement ignorée.¹ Je le relançai deux ou trois semaines plus tard, en insistant sur l'importance de son témoignage pour mon travail universitaire, puisqu'il était l'apprenant principal de mon stage. Antoine me remit un article quelques jours plus tard concernant le port des perruques à la cour du Roi, une chose qui l'avait intéressé durant l'activité sur les Lumières, et qui évoquait aussi pour lui les cours de justice à Hong-Kong. La discussion a donc porté sur ce thème, et je n'ai pas souhaité trop insister face aux réticences de l'apprenant sur le sujet. Les raisons sont encore peu évidentes pour moi, mais on peut supposer une certaine retenue et une appréhension pour admettre des erreurs de jugements (liée à la posture hiérarchique et à la face), la consigne que j'avais mal exprimée et peut-être aussi le fait que nous discutons quotidiennement, et que ces aspects interculturels sont souvent abordés au jour le jour.

C'est donc principalement sur la base des entretiens menés avec Fleur, Jacques et Edgar, ainsi que du journal de terrain tenu avec Antoine que se fera l'analyse. Plusieurs aspects se sont dégagés selon les diverses typologies qui concernent le cadre de référence. Sans pouvoir parler de décentration, c'est un début dans le questionnement de représentations ou de stéréotypes.

Il est intéressant de remarquer que, pour les trois entretiens menés en chinois (Fleur, Edgar et Jacques), les apprenants utilisent tous la première personne du pluriel (*wǒmen*, *nous* en chinois) pour parler de leur façon de penser et même de leur goût : le sens du collectif m'a ainsi paru très fort et totalement naturel. Ce n'est qu'occasionnellement qu'ils parleront à la première personne du singulier. Cette expression immédiate du *nous* dans une situation à forte charge interculturelle comme celle-ci reflète aussi une certaine volonté d'affirmation identitaire.

1.1. Aspect linguistique

Concernant la langue, le diagnostic initial avait révélé une idée du français centrée autour de sa difficulté, sa grammaire et sa mélodie. La pertinence de ces représentations ne m'ayant pas semblé totalement infondée, je n'avais pas jugé utile d'y revenir particulièrement. Certains éléments se sont pourtant dégagés d'eux-mêmes au travers des entretiens : le contexte culturel de la France (ou la représentation que l'on en a) semble influencer sur le caractère mélodieux de la langue elle-même.

¹ Ce qui m'a particulièrement surpris, car Antoine aime écrire des petits textes régulièrement en français, sur des sujets divers, qu'il me transmet spontanément.

Fleur explique le changement survenu pour elle après les quelques mois passés ensemble :¹

Mehdi : A propos du français, tu m'as parlé des liaisons, tu disais que ça rend le français plus authentique et plus agréable à entendre. Ça c'est ton ressenti personnel ?

Fleur : Oui c'est mon ressenti. C'est-à-dire que le son est plus harmonieux, par exemple [vuzavə], c'est très agréable à entendre.

Mehdi : Tu ne connaissais pas ça avant ?

Fleur : Non, je ne le savais pas. Auparavant, j'avais étudié l'anglais, mais ce n'est pas pareil.

Mehdi : D'accord. Et ça te plaît ?

Fleur : Oui ça me plaît beaucoup. Ça rend le français vraiment très agréable à entendre.

De son côté, Antoine, qui a des difficultés d'élocution,² rencontre des problèmes avec les nasales, avec les groupes rythmiques (groupe de souffle), avec la CO en général, il se plaint souvent de la vitesse trop rapide, rouspète contre le *e* caduc, et déclare en plaisantant qu'il « déteste la liaison ».

Il est intéressant de remarquer que Fleur nourrit un goût et un intérêt pour les aspects artistiques (musées, architecture) et évoque la dimension romantique de la France, alors qu'Antoine beaucoup moins, voire pas du tout, avec une connaissance très superficielle des artistes français. Sans pouvoir en faire une généralité, on peut penser que la sensibilité et l'intérêt pour l'art et la culture française aient une influence sur les représentations associées à la langue, où le contexte socio-culturel serait associé à une valorisation de la langue.

Edgar, quant à lui, coupe la poire en deux :

Mehdi : Tu m'as dit que le français était une langue délicate, et donc considérée comme une langue romantique en Chine. Pourquoi ça ?

Edgar : Moi non plus je ne sais pas pourquoi... En Chine, surtout les filles, on trouve que le français est une langue romantique.

Mehdi : Et après avoir étudié le français, tu as encore cette impression ?

Edgar : Maintenant en étudiant, je trouve surtout que c'est difficile, pas vraiment romantique, c'est les autres qui disent tous que c'est romantique, pour l'instant moi je trouve que c'est difficile (rires). Mais la France, le pays et les villes, je trouve que c'est très romantique, l'art aussi. Comme Paris, il y a des musées, des sites historiques, les noms aussi sont très jolis, oui, Paris est un endroit romantique.

Mehdi : D'après toi, un langage qui serait romantique, qu'est-ce que ça veut dire ?

¹ Il s'agit de la transcription d'un entretien mené en chinois. Tous les entretiens mentionnés ici ont été effectués en chinois, à l'exception des conversations avec Antoine, qui étaient en français. La traduction est personnelle.

² On peut constater un léger trouble de la phonation (voix très nasale), existant aussi en langue maternelle : une quantité importante d'air passe par le nez, peut-être en raison d'un dysfonctionnement de la luette.

Edgar : Ça serait doux et joli, mais c'est difficile pour moi de parler en français pour le moment. Je pense que c'est difficile à prononcer pour le moment, mais pour les français, c'est joli, oui et ça ne peut pas être romantique en un instant, quand je m'écoute parler maintenant je trouve que ce n'est pas joli, ce n'est pas du tout romantique quand je parle, je pense que cet aspect romantique peut-être que ça a à voir avec les accents, les liaisons et les pauses.

La sensibilité personnelle pour l'art ou pour la musicalité de la langue semble avoir une influence importante sur l'idée d'une langue mélodieuse. Mais surtout, et c'est probablement un point crucial pour un apprenant de français, le niveau de maîtrise de la prononciation est un facteur prépondérant : Fleur était probablement la plus à l'aise des trois pour s'exprimer, car même si Antoine prend la parole avec spontanéité et enthousiasme, son trouble de la phonation l'empêche probablement d'éprouver le plaisir simple de l'expression orale.

1.2. Aspect méthodologique

Concernant l'aspect méthodologique, la pluralité des contextes a produit des effets variés.

Pour le groupe A1, la méthode fut bien reçue et la mise au point collective faite dans les premiers temps y a probablement contribué. L'entretien final avec Fleur, qui fut très enrichissant, a montré qu'une méthodologie différente de l'approche traditionnelle en Chine est tout-à-fait acceptable et qu'elle porte ses fruits. Nous avons évoqué dans un premier temps le film *Les Choristes* et la rigueur de l'éducation de l'époque, en essayant d'en comprendre les tenants et les aboutissements, les raisons du changement, notamment en lien avec le contexte socio-économique, ce qui fut très intéressant. Puis Fleur m'expliqua son point de vue sur la méthode utilisée :

Mehdi : La méthode pour l'étude du français, la façon dont nous avons étudié le français ensemble, est-ce que tu as trouvé des différences avec ce que tu as connu en Chine avant ?

Fleur : Oui. En Chine, par exemple, on va d'abord apprendre le vocabulaire, et on va revoir le vocabulaire plusieurs fois, puis on va apprendre à lire mot à mot.

Mehdi : C'est comme ça que tu as appris d'autres langues ?

Fleur : Oui, c'est comme ça que j'ai appris l'anglais. Mais tu nous as permis de comprendre plus de choses sur l'atmosphère du pays, sur la sensation de la langue, sur les aspects liés à la culture. Je pense que ça nous sera plus utile, c'est plus vivifiant pour l'esprit. Avant, quand j'ai étudié l'anglais en Chine, il s'agissait surtout répéter le même mot de nombreuses fois. C'est vrai que la façon dont nous avons appris le français avec toi, on dirait que c'est comme des élèves à l'école primaire qui commencent, mais je trouve que c'est mieux comme ça. Parce que nous n'avons pas beaucoup de temps pour venir en cours ou pour réviser, mais quand je regarde en arrière le chemin parcouru, il y a un effet durable et profond, alors qu'avec la méthode avec laquelle j'ai appris l'anglais, j'aurai oublié beaucoup de choses. Par exemple, si un professeur m'avait demandé d'expliquer la même chose que tu m'as demandé aujourd'hui, mais pour l'anglais, je n'aurai sans doute pas eu grand-chose à dire, je n'aurai pas eu trop

d'idées sur la culture. Alors que maintenant je comprends un peu mieux la culture française. Donc je trouve que c'est mieux de cette façon.

Sans avoir pu en discuter de façon directe avec les autres apprenants du groupe, il m'a paru que, pour eux aussi, travailler avec une méthodologie différente de leur culture éducative ne fut pas une difficulté majeure, dans la mesure où les classes étaient suffisamment stimulantes et qu'ils avaient le sentiment de progresser. Le fait de progresser lentement fut aussi un choix délibéré de ma part, afin d'ancrer des bases et des savoir-faire sur la durée.

Concernant Jacques, l'entretien individuel a fait ressortir une très forte demande en termes de contenus interculturels et pour une méthodologie communicative. Alors que nos sessions de travail sont plutôt rares, Jacques prend souvent la parole durant la classe, en anglais ou en chinois, pour me demander des précisions sur un aspect social ou culturel, sur une façon de faire ou de penser. Il m'expliqua un peu lors de cet entretien :

« Regardez, pendant le cours par exemple, je vous interromps souvent : "Discutons de ça, s'il vous plaît, Mehdi", pour savoir qu'est-ce que vous pensez d'un sujet particulier. Nous voulons aussi savoir comment pense un Français qui est instruit, quelle est son opinion sur tel sujet, pour avoir un angle de vue différent pour observer le monde, pas seulement d'un point de vue, d'un seul côté, c'est ce que nous voulons savoir. En fait, nous étudions le français, à travers cette classe, un cours par semaine, quelle connaissance pouvons-nous acquérir sur la langue ? C'est très peu, c'est très long, vous ne pouvez apprendre que quelques mots, quelques bases élémentaires, comme les nombres, mais en discutant d'autres choses, si nous avons l'opportunité d'aller en France, ou de faire du commerce avec les Français ou en Europe, comment est-ce que ce sera ? C'est très important, parce que faire du commerce avec un étranger, un inconnu, comment devrions-nous faire ? N'allons-nous pas faire des erreurs de principe ? Nous agissons d'une façon qui sera peut-être comprise différemment de ce que nous pensons, et vous agirez d'une façon qui pourrait ne pas être bien comprise par la culture chinoise. »

L'intérêt et la curiosité pour des contenus interculturels est manifeste, même s'il semble important d'ajuster l'organisation du cours : pour le moment, l'apprenant ne s'exprime que très peu en français durant les classes, privilégiant des discussions en chinois et en anglais sur des aspects socio-culturels. Cela fait partie des pistes de remédiation à étudier, pour permettre malgré tout une progression dans l'apprentissage de la langue alliée à une forte demande de savoirs interculturels. Concernant la méthodologie en elle-même, Antoine m'avait déjà confié qu'il préférerait communiquer plutôt que d'étudier méticuleusement un livre. Lors de l'entretien, nous sommes revenus sur ce point :

Mehdi : Nous avons changé de livre, qu'en pensez-vous ?

Jacques : C'est une bonne chose je pense, celui-ci est facile à comprendre.

Mehdi : Nous avons parlé de la méthode, de la grammaire, vous m'avez dit que vous n'aimiez pas trop la grammaire, que vous préféreriez parler. Qu'en est-il exactement ?

Jacques : Pour moi, j'ai compris comment faire pour apprendre une nouvelle langue, il faut copier et répétez, ce n'est pas la peine de se préoccuper des règles, les règles sont les règles, il suffit de se souvenir du langage, par exemple si vous apprenez le japonais ou l'espagnol, ce sont des règles différentes, il n'y a pas de méthode rapide. Si vous voulez l'apprendre, pour vous c'est pareil. L'anglais, c'est très facile, la grammaire est facile. Pour le français et le japonais, en particulier pour le japonais, mais pour les chinois, lire le japonais c'est facile, pourtant c'est complètement différent, vous pouvez comprendre mais beaucoup de choses sont différentes.

Mehdi : Concernant la méthode, vous pensez qu'il faut d'abord apprendre les règles pour parler, ou essayer de parler d'abord et comprendre les règles plus tard, qu'est-ce qui vous convient le mieux ?

Jacques : Pour moi, comprendre les règles de bases, c'est nécessaire, ce sont les fondations, et puis vous apprenez des mots importants. Pour l'anglais par exemple, vous mémorisez les mots, vous les répétez, peu importe si votre grammaire est correcte ou pas. Mais en français, il faut se souvenir de « la » et « les », sinon les Français ne peuvent pas comprendre, c'est nécessaire. Je suppose que si vous dites « table », on comprend, mais vous préférez qu'on dise : « la table », ou « le livre », vous devez savoir que tous les mots sont comme ça. C'est un principe, maintenant, je le sais. Ce qui est intéressant c'est que peut-être 20% des mots sont similaires avec l'anglais, « hôtel », « email ». Si je dois étudier le français, je pense que le mieux c'est de commencer sans avoir appris l'anglais d'abord.

Sans le dire explicitement, Jacques exprime une disposition claire pour la méthode inductive pour l'étude de la grammaire, ce qui correspond aux orientations qui ont été prises. Il est regrettable cependant que cette discussion n'ait eu lieu qu'à la fin du stage, et j'aurai dû interroger l'apprenant plus tôt, dans une démarche d'ingénierie, en dépit des préconisations initiales de l'entreprise.

Pour Antoine, nous avons déjà vu ses fortes réticences pour suivre certaines orientations méthodologiques, en particulier pour une approche inductive et un travail de contextualisation. Elles se résument en une phrase qu'il me déclara un matin avec humour : « Vous savez, j'ai bientôt 50 ans, je ne peux pas changer ma façon de travailler ». Effectivement, il n'est pas facile de mettre en œuvre certaines méthodes d'apprentissage, ni de mener des activités interculturelles. Cependant, peu à peu, certaines portes semblent s'ouvrir et la curiosité, mêlée à la volonté de réussir et de maîtriser la langue, pourrait conduire à des remises en question.

1.3. Aspect personnel

Un travail relatif à la culture artistique a été amorcé avec les apprenants, et qui pourrait faire évoluer leur vision du monde à un niveau plus personnel. Il s'agit plus d'une approche de l'art français et occidental en général, dont il est encore trop tôt pour déterminer les effets éventuels : c'est une première étape de sensibilisation et d'ouverture pour permettre plus tard, peut-être, une meilleure compréhension. Par exemple, lors d'une activité autour des poèmes

de Blaise Cendrars et de Valérie Larbaud,¹ Antoine remarqua en souriant qu' « on ne comprend pas » la poésie. J'avais essayé de lui expliquer à ce moment-là qu'effectivement, le sens n'est pas toujours très explicite, et qu'à mon avis c'est un moyen d'exprimer une émotion, une sensibilité, une vie intérieure, à laquelle on peut parfois donner du sens avec notre propre expérience. C'est donc pour répondre à ce genre d'interrogation, en transmettant des connaissances et des savoir-faire, que ce travail avait déjà été amorcé avec une activité concernant la peinture par exemple.²

La fable de La Fontaine étudiée en cours a aussi offert l'opportunité de saisir une certaine conception de l'art et la vie artistique, comme l'illustre l'extrait suivant de l'entretien avec Fleur :

Mehdi : Quelle est la signification de cette fable d'après toi ?

Fleur : Il est nécessaire d'avoir un projet à long terme pour votre vie. Et on ne doit pas être égoïste. Ce sont les deux idées générales que je comprends dans cette histoire.

Mehdi : [...] C'est ça. C'est juste, parce que ces idées sont dans l'histoire, planifier sa vie et ne pas être égoïste. Mais il y a aussi autre chose : il y a deux façons de vivre différentes, qui sont peut-être en rapport avec la vie de La Fontaine lui-même. C'est un artiste, et d'autres personnes l'ont aidé, en lui donnant de l'argent et une maison. En France, il y a beaucoup de personnes comme ça, qui peuvent aider les artistes, en Chine aussi je pense.

Fleur : Oui, bien sûr.

Mehdi : Donc, il y a certaines personnes qui préfèrent gagner de l'argent, planifier leur vie, et d'autres personnes qui aiment l'art, chanter, peindre. Peut-être qu'ils ne savent pas exactement comment gagner de l'argent. Je ne pense pas que, dans l'histoire, la cigale soit fainéante, mais surtout qu'elle aime chanter des chansons, c'est dans sa nature. Donc peut-être qu'il ne s'agit pas de personnes qui sont fainéantes, mais qui veulent pratiquer ce qu'elles aiment, et qui n'aiment pas trop faire autre chose.

Fleur : Ah ! Donc il pourrait oublier de faire ces autres choses.

Mehdi : Oui c'est ça.

Fleur : Je comprends. Oui, c'est très intéressant. Oui, il faut essayer de comprendre mieux, car une traduction peut influencer notre jugement. En plus, pour le moment notre français n'est pas très avancé, et en plus ici c'est de l'ancien français, donc c'est difficile de comprendre en profondeur.

Mehdi : Cette histoire est très connue en France, on l'apprend quand on est enfant, mais il n'y a pas vraiment de signification très claire, certaines personnes peuvent être des fourmis, d'autres des cigales, il n'y a pas un choix qui serait meilleur que l'autre.

Fleur : Oui, chacun a son caractère.

On comprend que c'est la vie d'artiste elle-même qui aurait une dimension négative, celle de quelqu'un qui ne peut pas planifier sa vie ou travailler pour faire des économies. Essayer d'en dévoiler un aspect plus positif, celle d'un homme ou d'une femme qui prend des risques pour un projet différent de l'ordinaire, montrer une autre facette et une autre manière de voir, était donc un des enjeux. Ainsi, Antoine, de son côté et dans une situation de

¹ Taxi A2 Unité 8 L.32 « La poésie des villes » p.172

² Cf. supra p. 102

communication identique, ajouta en parlant de La Fontaine : « Mais il a le choix ! Il peut être une fourmi ! ». Je lui répondis qu'effectivement il a le choix, et il a choisi : il veut s'exprimer à travers son art et aussi, peut-être, laisser une trace avant la mort, rester dans l'Histoire. Avant d'ajouter : « Regardez, La Fontaine, on en parle encore maintenant, plusieurs siècles après, à Canton. » Antoine ne répondit pas sur le moment mais comprit l'idée, et je n'ai pas obtenu d'autres explications de sa part sur ce point. En revanche, Fleur m'expliqua son changement de point de vue :

Mehdi : Alors qu'est-ce que tu penses de lui ?

Fleur : Je pense que c'est un grand artiste. Lors de l'exposition, j'ai dit que c'était un grand artiste, mais je trouvais qu'il n'était pas vraiment responsable pour sa famille par exemple. Mais maintenant je pense qu'il était très investi dans son art, aussi je pense que c'est quelque chose de très important à étudier. Je pense qu'il devait être très excité et très heureux par son art et son écriture, je pense que c'est vraiment très bien. Aussi, j'ai très envie de mieux comprendre les histoires qu'il écrit, mais pour l'instant en français c'est encore difficile, donc petit-à-petit je vais essayer. Je souhaite comprendre le sens exprimé dans ses fables, mais pour l'instant, je ne comprends pas tout, je suis encore débutante, j'apprends doucement.

Mehdi : Je comprends.

On peut penser que, comme Fleur, en y réfléchissant et avec le temps, Antoine verra les choses différemment. Peut-être aussi en revenant ensemble sur la question un peu plus tard.

De même, lors d'une activité qui évoquait les couples qui vivent séparément, Antoine trouva ce genre de relation « ridicule ». Face à ma réaction, il comprit à ce moment-là qu'il pouvait exister un autre angle de vue. En essayant de ne pas porter de jugement de valeur sur son opinion, ce qui peut permettre de mieux faire passer certaines idées, j'ai cité, au cours suivant, l'exemple de Simone de Beauvoir et Jean-Paul Sartre, en expliquant qu'en France nous avons des modèles comme celui-ci et que dès lors, ça paraît peut-être plus normal pour certaines personnes. Là encore, avec le temps, la vision d'Antoine sera peut-être transformée mais il est difficile pour le moment de connaître la portée d'un tel échange.

Permettre à l'apprenant d'adopter un autre point de vue par la réflexivité et l'induction est, me semble-t-il, une manière particulièrement adaptée au contexte et aux contraintes rencontrées. C'est ce que j'ai essayé de faire notamment lors de l'activité sur les Lumières. En discutant a posteriori sur ce que nous avons vu ensemble, il m'expliqua tout d'abord qu'il connaissait mieux certains points maintenant, comme la colonie du Canada ou la Terreur à la fin de la Révolution. Il me parla des postiches, qu'il n'y en avait pas en Chine, mais des chapeaux de différentes couleurs, qui indiquaient le poste et la responsabilité de la personne.

Ce genre d'échanges, très nombreux durant les cours, nous permet toujours de présenter les deux facettes d'une réalité.

Le document support était une vidéo qui présentait certains aspects historiques de l'époque et qui montrait les points positifs et les points négatifs des Lumières. Les colonies étaient considérées comme le versant sombre du mouvement philosophique par les présentatrices dans la vidéo. Il revint sur ce point et dit : « Mais c'est positif : il y a le développement. Bien sûr, l'esclavage c'est négatif. » Je lui ai alors livré mon point de vue : « le problème n'est pas le développement : le commerce, l'enrichissement mutuel, pourquoi pas. Le problème survient quand il y a domination. » Constatant qu'il n'était pas vraiment convaincu par l'argument, je lui ai demandé : « Il y a eu des colonies en Chine, ici à Guangzhou, à Hong-Kong, à Weihai. Est-ce que c'est positif selon vous ? ». Il me répondit : « Mais un peu positif, pour le développement. Mais c'est très négatif. » Puis notre discussion s'arrêta là. Le contexte permettait ici de faire réfléchir au sujet de manière à la fois réflexive et inductive. Et là encore, peut-être que la discussion aura fait naître chez l'apprenant un angle de vue différent sur la question des colonies, mais il n'est pas vraiment possible pour l'instant d'en mesurer les effets.

J'ai pu remarquer chez Antoine une forte volonté d'affirmation du « nous », souvent par opposition et contraste avec la culture cible, et de façon répétée. Il peut ainsi prétendre que les Chinois ne font pas la fête avec des inconnus lors d'une activité sur la fête de la musique, défendre la pudeur des touristes asiatiques qui ne portent pas de shorts comme le font les touristes occidentaux, ou encore évoquer les moines de Chine et de France, en précisant que les moines chinois travaillent dur tout en questionnant : « Les moines en France, ils ne font rien, non ? ». « Ah si, ils cultivent. Ils ont développé la tradition du vin par exemple », répondis-je. Ces affirmations identitaires, souvent fondées sur un stéréotype, sont récurrentes et ne sont pas toujours faciles à nuancer. Et encore une fois, il m'est difficile de connaître l'impact du dispositif en la matière, en particulier en ce qui concerne Antoine, puisqu'il reste muet sur ce point.

Concernant la compétence sociolinguistique, Fleur a aussi évoqué les registres formel et informel et les marques de politesse. Elle raconte qu'elle est naturellement polie avec les gens en Chine, ce qui un peu différent des habitudes autour d'elle : par exemple, elle prenait soin de remercier le chauffeur en descendant du bus puis, constatant qu'elle était la seule à le faire, elle a trouvé ça bizarre et elle a arrêté. C'est pourquoi elle aime bien cette façon de remercier et d'être poli qui existe en France : c'est une chose qui lui correspond. Sans parler de

décentration, la connaissance d'une façon de faire différente lui permet peut-être de mieux se situer dans son rapport avec les autres.

Le travail avec Antoine me donne aussi l'occasion de réfléchir sur ma propre pratique et sur ma façon de faire. Par exemple, après nos multiples discussions et désaccords sur la méthodologie à employer, Antoine a rencontré des difficultés de compréhension orale après avoir répété des listes de vocabulaire, de façon quasi-exclusive pendant plusieurs semaines. Il me demanda alors : « J'ai besoin de plus [d'activités] de compréhension orale. » Un peu énervé par la remarque, je lui répondis d'un ton sec et en contenant une certaine nervosité : « Je sais ! » Ma réaction est certainement compréhensible et n'a pas eu d'effets outre-mesure. Cependant, j'ai réalisé que je dois aussi prendre de la distance avec la situation, pour mieux contrôler mes émotions et désamorcer certains enjeux pour éviter les conflits.

1.4. Aspect socio-culturel

Enfin, c'est sans doute sous l'angle socio-culturel que les effets du dispositif sont les plus visibles. Ainsi, Jacques explique sur quelles thématiques le cours a pu lui donner un éclairage nouveau :

« Le vin, et la culture française, une authentique vision française du monde, la vision du monde, ou la vision vis-à-vis de la Chine, ou de l'Allemagne ou de la Grande-Bretagne. Parce que, pour nous, c'est surtout à travers les livres, les vidéos ou Internet que nous connaissons les pays étrangers. Et même si je vais souvent à l'étranger, vous ne pouvez pas savoir ce que pense vraiment un Français : il y a des reportages à la télévision, n'est-ce pas, comme en Corée du Nord, mais ce que dit la télévision ce n'est pas vrai, et moi, je veux aussi savoir autre chose que ce qui vient des livres. »

Je présenterai ici quelques-unes des thématiques qui se sont dégagées plus particulièrement au cours des entretiens.

Au niveau des rapports sociaux, le rituel de la bise qui avait donné lieu à une activité vidéo, a été évoqué à plusieurs reprises. La surprise du premier visionnage passée, Jacques en reparle plusieurs semaines plus tard :

« [...] Pour la bise, maintenant ça va, ce n'est pas très grave, mais il y a 30 ans, par exemple c'était seulement acceptable pour les amoureux ou pour les amis vraiment très proches, et seulement entre femmes et hommes, mais pas deux femmes ou deux hommes... Pourtant, en réalité, ce n'est pas très important en soi, n'est-ce pas ? Faire la bise, et après ? Ce n'est pas un drame, ce n'est rien, mais c'est une façon de faire qui est différente, c'est une autre culture. »

Sans l'avoir découvert durant nos échanges, il semble pourtant avoir réfléchi au sujet après l'activité : il montre son acceptation du geste, et exprime son avis sur les façons de faire en Chine, en enclenchant un questionnement. Pour Fleur, en revanche, ce fut une découverte, qui attise sa curiosité :

- Fleur : Et donc on ne fait pas la différence entre hommes et femmes, c'est ça ?
- Mehdi : Oui, c'est ça, deux hommes ou deux femmes peuvent se faire la bise. Il y a des gens qui n'aiment pas ça. Personnellement, je peux faire la bise aux filles, mais avec les garçons je n'aime pas trop ça, sauf s'il s'agit de très bons amis... Donc peut-être trois garçons seulement (rires), des amis d'enfance, ma famille, mon père, mon frère... Et pour les filles, ça dépend, si une fille prend l'initiative de me faire la bise, je lui ferai, sinon, peut-être que je ne prendrai pas l'initiative moi-même.
- Fleur : D'accord, je comprends.
- Mehdi : Pour ça, chacun est différent, il y a des gens qui aiment bien, d'autres moins... tu te souviens qu'en fonction des régions, le nombre de bises est différent parfois ? Deux, trois, quatre ?
- Fleur : Ah oui je me souviens, mais ça fait longtemps.
- Mehdi : Qu'est-ce que tu penses de ça, faire la bise ?
- Fleur : Je trouve que c'est une bonne manière pour rapidement réduire la distance entre deux personnes, rendre plus proches et plus détendus. Parce que quand deux personnes ne se connaissent pas, avec un contact de ce genre, la rencontre est plus plaisante, l'autre exprime une gentille intention. Certaines personnes peuvent s'y opposer, même certains français, ou dans d'autres pays qui n'ont pas cette habitude, il faut du temps pour accepter.

Fleur enclenche ici une réflexion sur les façons de faire dans différents pays, en analysant le rapport qui peut s'établir en faisant la bise, tout en comparant, en creux, avec les salutations en Chine.

La nourriture et les habitudes alimentaires furent aussi des thématiques abordées durant les entretiens. Concernant le vin par exemple, Jacques explique un des stéréotypes qui a été déconstruit :

« Aux yeux des Chinois, le vin rouge est seulement très élitiste et très cher. Mais maintenant, à travers votre présentation, nous savons que ce n'est pas comme ça, n'est-ce pas ? Ce n'est pas comme ça. C'est comme pour les étrangers qui pensent que tous les Chinois sont des nouveaux riches, alors que ce n'est pas comme ça, la Chine est une nation ordinaire, seulement une petite partie des gens peut payer, c'est pareil qu'en France. Bien sûr, à Paris par exemple, il y a des produits de luxe, mais ce que l'on trouve vraiment ça reste une vie normale, ce n'est pas tous les Français, ce n'est pas tous les Chinois, ce n'est pas tout le monde. »

On voit qu'ici l'activité sur le vin a permis de nuancer l'idée reçue qui fait du vin un produit très élitiste réservé à une minorité. Cette idée est d'ailleurs associée à d'autres contextes, à la fois en France et en Chine, ce qui permet à Jacques de penser la réalité de façon plus complexe. Dans le même ordre d'idées, Fleur explique ce qu'elle a appris concernant les habitudes alimentaires :

- Mehdi : Tu as évoqué, la nourriture, le repas gastronomique. Tu dis que les Français et les Chinois ont la même habitude de faire trois repas par jour, et que les Français aiment manger du fromage, du jambon et du pain.
- Fleur : Oui, chaque jour ils font trois repas.
- Mehdi : Il y a des différences ?
- Fleur : Non ça c'est pareil, il n'y pas trop de différence.
- Mehdi : D'accord. Pour le fromage ?

Fleur : En fait, je savais que les Français mangeaient du fromage, mais maintenant j'ai compris qu'il y avait différentes sortes de fromage, comme pour le pain, j'ai compris qu'il n'y avait pas que la baguette, que parfois on peut faire la queue à la boulangerie, maintenant j'ai une meilleure compréhension générale.

Ici, la présentation d'une réalité diverse et complexe a sans doute permis de limiter l'ancrage d'un stéréotype récurrent sur la France tel que « la baguette » par exemple.

Il est intéressant de remarquer qu'Edgar parle de la nourriture de façon exagérément positive, en citant le vin rouge et le fromage, mais aussi le caviar ou les restaurants étoilés du guide Michelin. Il existe certainement un stéréotype qui associe la France avec le haut-de-gamme, comme il l'explique :

« Oui, nous allons considérer que c'est très bien, et d'un niveau de qualité élevé, par exemple si ça vient de France, si c'est bon et cher... Par exemple les huitres, le caviar, le parfum, dans le passé tout ce qui venait de France était considéré comme de grande qualité. »

Or, nous n'avions pas évoqué des sujets comme le caviar ou les restaurants du guide Michelin durant les cours, mais Edgar les a cités néanmoins. Peut-être pour montrer sa connaissance la France, mais peut-être aussi en raison d'une volonté de présenter l'autre sous un beau jour, avec politesse et respect. C'est une chose que j'ai souvent rencontrée et qui, dès lors, complique l'analyse des représentations. Un simple test d'association de mots par exemple, comme il a été proposé aux apprenants, aurait ainsi une pertinence limitée, car il ne traduirait pas nécessairement la pensée profonde ou les connaissances réelles d'un apprenant sur la culture-cible.

Les entretiens ont aussi montré l'importance des thématiques abordées dans le contexte qui nous occupe. Lors de notre discussion sur « Les Lumières », Antoine m'a confié :

« C'est vraiment dommage que nous n'avons pas appris les philosophies occidentales... Nous avons appris Karl Marx et pas les Lumières... Ça nous manque... Parce que c'est une méthodologie de la pensée... Parce que les idées sont contradictoires entre le capitalisme et le... socialisme... Oui ? Alors on ne peut pas apprendre à l'école. Et en Angleterre ? Newton ? »

Je lui ai alors cité quelques penseurs anglais pendant le siècle des Lumières (Hobbes, Locke) et quelques idées générales. De même, Fleur exprime son ressenti sur La Fontaine :

Mehdi : Qu'est-ce que tu trouves particulièrement intéressant chez lui ?

Fleur : Je ne sais pas encore pour l'instant... Mais je trouve que ça peut nous apprendre des choses sur l'Histoire, et aussi les principes et les vérités dans ses fables, voir si ces principes peuvent être appliqués à notre époque. [...] C'est vraiment très intéressant, il utilise la métaphore, les enfants peuvent lire les histoires et les adultes aussi, je trouve que c'est une très bonne façon de faire. Parce qu'avant nous avons seulement étudié Ésope ou les contes d'Andersen, mais maintenant, après avoir étudié La Fontaine, je pense que c'est important d'apprendre aussi ses fables.

Les apprenants expriment tous un besoin pour des idées différentes et nouvelles, tant en littérature qu'en philosophie, en raison des limites d'accès à la connaissance et au savoir dans le contexte chinois. Concernant La Fontaine, Edgar précise l'intérêt d'un tel auteur :

Mehdi : À propos de La Fontaine, tu connaissais cet écrivain ?

Edgar : Je connaissais Ésope. Quand j'étais enfant, chez moi il y avait un livre intitulé « Les Fables d'Ésope ». Il a écrit des histoires similaires, des fables avec des animaux. Ça ressemble beaucoup à La Fontaine, on dirait que c'est la même chose, des animaux qui agissent comme les hommes et qui nous enseignent une morale. Mais peut-être que La Fontaine c'est un peu plus compliqué qu'Ésope. Peut-être aussi parce que quand j'ai découvert Ésope, j'étais très jeune, c'était très simple, avec des vérités très simples. Peut-être que La Fontaine c'est un peu plus développé, et qu'Ésope est plus adapté pour les enfants.

Mehdi : Très bien. Tu trouves que c'est intéressant ?

Edgar : Oui, je trouve que c'est très intéressant, car nous n'avons pas ça en Chine. Oui, je trouve que c'est très bien, parce qu'on n'a pas ce genre de choses en Chine, mais il y a... nous avons des fables et des histoires, mais généralement, on n'ose pas aborder des aspects politiques, parce que même si autrefois... peut-être que c'était pareil en fait... oui, autrefois personne n'osait parler, sinon on était décapité...

Mehdi : Oui, donc il a trouvé cette façon pour dire des choses, mais pas directement...

Edgar : Parce qu'en chinois, comment dire... parce que peut-être en ce qui concerne la Chine, en fait autrefois même si tu utilisais cette façon indirecte, si tu étais découvert alors tu étais décapité. Donc pour nous en Chine, il n'y a pas ce genre de choses, peut-être qu'on écrit généralement que des choses normales, il n'y a pas de choses politiques.

Mehdi : Je comprends, je comprends, très bien, merci.

À travers la limitation de certaines idées philosophiques ou de l'expression des messages à caractère politique, c'est très clairement la préservation et la continuité de l'organisation socio-politique qui est en jeu ici. Et il semble que les apprenants en aient tous parfaitement conscience. En discutant avec Antoine, je lui faisais remarquer que le système politique chinois est aussi un contrat social, issu des idées des Lumières. Il m'expliqua que, selon lui, la différence est que la RPC est fondée sur le marxisme et que durant la révolution, ce sont les riches qui ont été tués. Aujourd'hui, le pouvoir chinois ne diffuse pas les idées des lumières (il cite Descartes et Voltaire) pour se protéger et assurer son pouvoir.

Dans le cadre de ma propre décentration, ces entretiens m'ont fait réfléchir aux démocraties occidentales, en essayant de saisir dans quelle mesure la diffusion outrancière des messages et idées politiques peuvent assurer, à l'inverse, la préservation des gouvernements qui reposent sur la liberté d'expression, et dans quelle mesure la population en a conscience. La discussion avec Fleur sur ce sujet fut très enrichissante et elle m'expliqua le rôle joué, selon elle, par les médias dans l'ancrage des stéréotypes et la construction identitaire :

« Je vois de façon évidente qu'il y a beaucoup d'informations très négatives sur les États-Unis, mais je pense personnellement que le pays n'est pas si mauvais, je pense que chacun a sa façon de comprendre, il y a des bonnes choses et des mauvaises choses. Je peux seulement dire que j'essaie d'être objective, parce que ce n'est qu'en étant impartial qu'on peut avoir un jugement correct. Oui, je ne regarde pas souvent la TV, mais quand je regarde c'est des fusillades, et des grèves... il semblerait que ce soit nécessaire de transmettre ces informations, car ainsi chacun

pensera que son propre pays est meilleur. C'est utile car sinon ce serait plus chaotique dans le pays. Je ne comprends pas trop l'histoire et la politique, mais c'est mon ressenti. »

Nous n'avons pas eu le temps d'en discuter plus, mais aborder les effets négatifs des stéréotypes et les dérives possibles auraient peut-être permis de nuancer son jugement. Cela se fera peut-être plus tard lors d'une rencontre future, mais la discussion est déjà bien entamée.

Dans la note rédigée en préparation de notre entretien, Fleur écrivit le mot « romantisme » suivi d'un point d'interrogation. Elle m'expliqua par la suite comment son idée du romantisme changea après le cours :

Mehdi : Le romantisme... tu écris « le romantisme ? » avec un point d'interrogation. En Chine, j'entends souvent dire que la France est un pays romantique. Mais après avoir étudié un peu le français, tu as trouvé qu'en France, il y avait aussi des problèmes...

Fleur : Oui, le pays a ses propres problèmes sociaux.

Mehdi : Par exemple, tu cites les réfugiés, les grèves...

Fleur : Oui, c'est après avoir discuté avec toi que j'ai découvert ça. Dans le passé, nous sommes allés en France faire du tourisme, voir les plus beaux lieux touristiques, les églises, la Seine, le Louvre et les œuvres d'art qui y sont conservées, c'est très bien. Beaucoup de personnes qui vont à l'étranger, pour étudier ou pour voyager, aiment l'Europe et l'Amérique. Mais en vivant en Chine pendant longtemps, nous connaissons surtout les problèmes sociaux en Chine. Mais après avoir discuté avec toi, j'ai découvert que chaque pays avait ses problèmes, en fait, les hommes, les pays, les sociétés, sont tous les mêmes : il y a des avantages et des inconvénients. C'est important de comprendre les choses globalement. Avant, j'aimais beaucoup la France, donc je suis allée à Paris deux fois.

Mehdi : Tu es allée deux fois en France et tu n'avais pas vu ces problèmes ?

Fleur : Non. Je suis assez chanceuse, je pouvais penser que peut-être il y aurait des voleurs, mais en fait je n'ai pas eu de problème, j'ai fait un voyage très agréable.

Mehdi : En ce moment, en France c'est assez compliqué, c'est une période troublée...

Fleur : Oui peut-être à cause de l'épidémie.

Mehdi : Oui c'est vrai. Bon, avant l'épidémie il y avait aussi beaucoup de troubles, et maintenant encore beaucoup de problèmes... Donc maintenant que tu as découvert ça, tu trouves que la France est différente ?

Fleur : Pas vraiment une grande différence, c'est surtout que je comprends plus de choses... Car, pour un étranger, ce sont surtout les lieux touristiques et les beaux endroits qui sont intéressants, mais après avoir discuté avec toi, j'ai élargi ma compréhension.

Pour Fleur, c'est un stéréotype majeur qui a été déconstruit ici. La représentation de la France qu'elle associait au mot « romantisme » a été transformée, et elle a maintenant une vision plus complexe avec une perspective nouvelle sur une réalité qui ressemble, aussi, à sa culture d'appartenance.

Enfin, toutes les discussions avec les apprenants m'ont aussi fait voir certains aspects de la vie en France avec un autre regard. Par exemple, une activité sur « la fête des voisins »

présentait divers commentaires (fabriqués) sur les participants. L'un d'eux était : « Ici, les personnes âgées avaient peur des jeunes. Maintenant, c'est fini, les gens se parlent ! »¹ À la lecture de la consigne, Antoine me demanda : « Pourquoi les vieux ont peur des jeunes ? ». Je lui expliquai alors le sentiment d'insécurité et le statut des personnes âgées dans la société. Il me raconta alors un documentaire qu'il avait vu à la télévision et qui montrait un vieux loup dans la steppe qui mangeait un morceau de viande : et le vieux loup était attaqué par deux jeunes loups affamés. Cette image des loups renforça pour moi l'aspect moral de la situation, en pensant au contexte que j'avais connu en France, où ce genre de délits est souvent banalisé à force de récurrence médiatique dans une société qui laisse peu de place à la vieillesse. Dans un contexte de pandémie au covid-19, cette petite histoire résonne un peu plus, les vieux étant les premières victimes du virus.

Le peu de témoignages recueillis et le contexte de prudence, associés à la réticence ou à la pudeur de certains apprenants, ont rendu difficile la mesure des effets du dispositif mis en place. Certaines déconstructions ont cependant été amorcées, une meilleure compréhension globalement de la culture cible, avec une vision plus nuancée et plus complexe. La multiplicité des situations de communication a nécessité de s'adapter à des publics multiples, mais dont les attentes en matière de contenus interculturels ne sont plus à démontrer. Afin de fournir un témoignage qui puisse être utile aux apprenants, j'ai essayé dans la mesure du possible d'être moi-même, c'est-à-dire d'être authentique en présentant mon expérience de la vie en France et ma façon de voir le monde. Face à la retenue, la sensibilité et l'ancrage parfois profond de certaines représentations, j'ai essayé d'être à la fois discret et respectueux, en suggérant et en misant sur la capacité réflexive de l'apprenant, avec l'idée de « planter des graines de décentration » et d'attendre qu'elles poussent, et d'éventuellement les arroser de temps en temps en revenant sur un sujet particulier.

2. Prolongement et remédiation

Le dispositif mis en place a fait apparaître certains besoins, tant au niveau méthodologique qu'en ce qui concerne les activités interculturelles. En tant que salarié à temps plein, les classes continuent toujours, pour les cours individuels notamment avec Antoine et Jacques. Concernant le groupe A1, la majeure partie des apprenants ont quitté l'entreprise, dont Fleur et Émilie. L'étude de la méthode de français venait juste d'être achevée, ce qui a

¹ Le Nouveau Taxi A2, Unité 6, p.130

permis à Fleur de passer une simulation de test DELF A1 avant son départ. Et c'est un nouveau groupe de débutants qui assiste désormais au cours, avec notamment mon nouveau tuteur de stage.

J'ai pour l'instant songé à certaines remédiations que pourraient être mis en place dans les semaines à venir, pour les cours individuels ou pour le groupe A1.

2.1. Activité sur les stéréotypes

Le stade de la rencontre étant aujourd'hui dépassé, la confiance et la compréhension mutuelle devraient permettre de concevoir une activité sur les stéréotypes. Car même si de nombreux apprenants sont en mesure de trouver l'origine de leurs représentations sur la France, pouvoir les déconstruire, en débusquer d'autres, les mettre à distance pour questionner sa propre culture d'appartenance est indispensable pour une meilleure compréhension de la France et des Français, et pour pouvoir mieux communiquer avec eux.

Il conviendra cependant de veiller à ménager la fierté des apprenants, pour leur permettre d'enclencher un processus réflexif sur les stéréotypes et les clichés sans leur faire perdre la face. Un travail de type inductif qui leur ferait comprendre et exprimer par eux-mêmes leur propre manière de voir sans les désigner expressément me paraît être approprié.

2.2. Ouvrir à d'autres univers par la littérature

Le livre étant souvent considéré comme une source de savoir qui tend au sacré, proposer des activités autour du livre permettrait de se réapproprier ce pouvoir dans le cadre d'apprentissage. Outre les bénéfices d'ordre linguistique (vocabulaire, grammaire, production et compréhension écrites), la lecture permet d'acquérir des savoirs socio-culturels et de développer la mémoire et la concentration. Un choix judicieux d'œuvres et de thématiques d'un niveau de langue adapté permettrait de susciter l'intérêt des apprenants sur un travail à plus long terme.

2.3. Travail de contextualisation

Les divergences méthodologiques rencontrées avec Antoine ont montré la nécessité de donner au travail de contextualisation une dimension plus sérieuse, pour éviter qu'il soit considéré comme un jeu par l'apprenant. J'avais remarqué à ce sujet que les activités de préparation comme la formulation d'hypothèses ou la mobilisation du lexique par exemple sont beaucoup mieux acceptées quand elles ne font pas partie de l'unité pédagogique proprement dite, mais quand elles sont simplement induites, de manière très informelle, en

amont et donc un peu à l'insu de l'apprenant. Cela leur enlève peut-être ce caractère léger qu'elles pourraient avoir à l'écrit. À l'inverse, trouver une façon de donner une apparence plus rigoureuse à ce genre d'activités est aussi une voie à explorer lors de l'élaboration d'unités didactiques.

2.4. Activités théâtrales

Les difficultés d'élocution que connaît Antoine pourraient être en partie surmontées par une pratique théâtrale, centrée autour de la diction notamment, en travaillant la prosodie, la fluidité et le découpage, et ainsi améliorer l'expressivité et l'aisance. L'intérêt d'Antoine pour les activités de jeux de rôles ainsi que son goût pour la mémorisation font du travail d'un texte de théâtre une piste de remédiation particulièrement intéressante. Un choix adapté au niveau de langue permettrait en outre de faire découvrir des aspects socio-culturels méconnus et peu évoqués dans son contexte personnel.

2.5. Parfaire le diagnostic initial

Lors du diagnostic initial, le sens donné à certaines représentations est relatif à la vision du monde de l'apprenant : un mot comme « romantisme » par exemple est peut-être porteur de significations différentes en chinois (làngmàn). Il a aussi un sens particulier pour l'apprenant qu'il convient d'explicitier ensemble, pour éviter les confusions et les malentendus, et comme première étape de déconstruction.

En outre, des entretiens initiaux sur la méthode, pour les cours individuels notamment, auraient probablement permis de recueillir, dans une perspective d'ingénierie pédagogique, des informations plus précises sur les attentes et les préférences des apprenants concernant la méthodologie à employer.

2.6. Retours sur les contenus interculturels

Les présentations interculturelles et les contenus exposés en classe peuvent parfois conduire à des généralisations hâtives et contribuer à l'ancrage de stéréotypes contre l'objectif initial. Dans sa note de préparation à l'entretien final, Fleur rédige par exemple que « les Français aiment manger du fromage, de la charcuterie, du pain ». Après avoir découvert la charcuterie durant le cours, elle l'a probablement associée avec le fromage et le pain comme alimentation des Français et trace le chemin pour l'ancrage d'un ethnotype. Un suivi permettrait vérifier les acquis, en prenant par exemple un temps au cours suivant pour s'assurer de la compréhension et éventuellement la nuancer.

2.7. Évolution du dispositif hybride

Étant donné la demande en contenus interculturels, des activités plus nombreuses pourront être conçues pour être transmises en distanciel, en particulier des tâches de CO, qui sont simples à mettre en place et qui sont parfois moins travaillées par les apprenants. Concevoir des unités pédagogiques sous forme de « classe inversée » permettrait aussi de pallier le problème d'emploi du temps pour certaines personnes. Malheureusement, les limitations de l'application utilisée ne rendent pas leur réalisation très pratique. Il serait alors possible de faire évoluer le dispositif en utilisant une autre application appelée *jīng dǎkǎ*, que j'ai testée en cours de stage, et qui permet notamment la mise en place d'activités autocorrectives. Cette application est payante (environ 4000RMB/an), ce qui pourrait faire l'objet d'une suggestion auprès de l'entreprise.

Certaines de ces pistes de travail seront empruntées dans les semaines qui viennent, notamment le travail de diagnostic initial et les retours sur les contenus interculturels (avec le groupe A1), l'étude d'une œuvre littéraire et le travail d'un texte théâtral (avec Antoine).

3. Mémoire et réflexivité

La rédaction de ce mémoire de recherche m'a permis tout d'abord de clarifier des idées et de créer des relations entre elles : le processus d'écriture permet de formaliser une pensée et une pratique. Mettre des mots permet de mieux cerner ma propre pratique, me procure des outils utilisables durant la classe et me donne de l'assurance dans mon travail.

La recherche de concepts théoriques m'a permis de prendre du recul et de conceptualiser des savoir-faire, mais aussi d'acquérir des connaissances qui sont immédiatement applicables dans le cadre d'un stage ou d'une pratique professionnelle.

J'avais d'abord pensé à une problématique de travail principalement centrée autour de la question de la décentration, mais le contexte du stage m'a fait repenser cette problématique, pour réfléchir notamment à la relation interpersonnelle avec les apprenants et mes collègues de travail. Aussi, outre le dispositif interculturel mis en place et ses effets, la description du terrain de stage avec ses contraintes et la rencontre avec le public ont alimenté ma réflexion, ce qui explique peut-être la longueur de ce mémoire, car je tenais à présenter ces deux aspects qui font partie intégrante de l'expérience que j'ai vécue.

C'est la première fois que j'utilise un corpus de ce genre, à la fois dans une approche ethnographique et dans une démarche de recherche-action, et plusieurs difficultés sont apparues. Le recueil convenable des données, sur différents supports, demande de la rigueur et de l'organisation qui m'ont fait défaut en début de stage. Ensuite, le traitement de ces données, la saisie, la transcription et aussi la traduction du chinois, demandent beaucoup de temps et il convient de s'en charger au fur et mesure et sans reporter cette tâche un peu fastidieuse au lendemain, sous peine de perdre en capacité d'analyse et sous-estimation des durées de travail. C'est une bonne leçon que j'ai apprise.

Dans le même temps, travailler avec un journal de terrain et des entretiens a quelque chose de très stimulant, pour essayer d'en dégager des concepts ou d'y retrouver des notions théoriques, et faire de ce corpus, bon an mal an, un matériau de construction.

Enfin, ce travail exige aussi une honnêteté et une rigueur intellectuelles qui ne sont pas toujours évidentes à avoir, et les commentaires de ma directrice de mémoire en ce sens m'ont été très utiles.

Conclusion

Le premier constat qui émerge de l'analyse est que la multiplicité des contextes d'apprentissage (deux cours individuels et un cours en groupe, avec des objectifs et des dynamiques d'apprentissage différents) entraîne une multiplicité de réponses à fournir en termes de contenus interculturels et de méthodologie. Si Antoine est plus enclin à adopter une méthodologie traditionnelle et reste assez réticent sur des aspects tels que la contextualisation ou le travail inductif, la négociation initiale avec le groupe de débutants a permis de suivre une démarche actionnelle sans difficulté majeure, tout en respectant la culture pédagogique des apprenants. Jacques pour sa part a clairement exprimé le souhait d'adopter une démarche résolument communicationnelle, peu à l'aise avec une méthode traditionnelle.

Il apparaît que le contexte global du stage ne serait pas un facteur décisif pour l'orientation méthodologique : tous les apprenants font partie de la même entreprise, travaillent au même endroit, ont suivi une éducation en Chine. Les cours individuels par exemple s'adressent à des directeurs de niveaux socio-culturels équivalents, mais ils adoptent parfois des postures d'apprentissage opposées. À y regarder de plus près, il est intéressant de remarquer qu'Antoine a grandi dans un contexte rural, au sein d'une famille d'agriculteurs, dans un milieu défavorisé, avec des professeurs « pas toujours très bons », comme il le dit lui-même. Fleur en revanche, beaucoup plus ouverte pour utiliser des méthodologies actuelles, est la fille d'un médecin et d'une professeure. La variable de l'âge serait aussi à prendre en compte, liée au développement socio-économique très rapide de la Chine, à l'ouverture vers l'Occident et, dans une certaine mesure, à l'expérience de l'altérité. Sans pouvoir en tirer des conclusions définitives, il serait intéressant d'étudier le phénomène plus avant, même si l'utilité d'une telle étude dans une pratique d'enseignant reste à démontrer. On peut cependant affirmer que, dans le cadre très restreint de ce stage, le vécu individuel est prépondérant, bien au-delà d'une généralisation liée à une représentation de « la culture chinoise » et qui engloberait l'ensemble du public.

En ce qui concerne le niveau interculturel, le diagnostic initial avait montré la prédominance de représentations stéréotypées et très positives. Dans le cadre d'apprentissage mis en place avec le groupe A1.1, on a pu constater que certaines d'entre elles ont été remises en question, modifiant pour partie la vision de la France qu'avaient les apprenants. L'impact à un niveau réflexif, c'est-à-dire sur les représentations de leur propre culture d'appartenance, reste difficile à établir, même si des activités comme celle consacrée à Jean de La Fontaine ont

donné des résultats, sur l'idée de la vie d'artiste et sur la démarche artistique par exemple, ou sur l'utilité d'une forme d'expression de ce genre dans le contexte chinois.

Pour Antoine en revanche, il est très difficile de déterminer l'impact du dispositif. C'est pourquoi trouver les moyens de faire s'exprimer un apprenant alors qu'il pose d'emblée des limites difficiles à franchir est une piste de travail à creuser. Réitérer un test d'association de mots par exemple, après plusieurs mois d'apprentissage (la relation étant établie sur le long terme), permettrait peut-être de dégager des évolutions, d'une façon qui respecterait la personnalité de l'apprenant. J'ai cependant pu constater déjà certaines réactions, dans l'attitude ou les expressions du visage, qui indiquent la déstabilisation de certaines représentations et qui sont le signe qu'un questionnement intérieur a probablement été amorcé, ou du moins que les certitudes antérieures ne sont peut-être plus aussi ancrées qu'elles l'étaient auparavant. Planter des graines a probablement eu son effet.

La méthodologie employée et la volonté de décentration ont peut-être quelque chose à y voir. Jacques par exemple pose beaucoup de questions, est très curieux et montre une volonté d'être « dans le vrai », de sortir des stéréotypes. Et dans le même temps, il insiste pour adopter des méthodologies actuelles et communicationnelles.

Le choix effectué pour les thématiques des activités interculturelles semble convenir pour le public du stage. Les principales unités pédagogiques conçues se situaient toutes dans le domaine de la haute culture (la peinture, le siècle des Lumières, Jean de La Fontaine), pour lesquels les apprenants nourrissent déjà un intérêt, mais comportaient aussi des aspects sociaux très concrets, comme la colonisation ou la vie d'artiste. Cela a permis de donner une vision plus large et plus complexe d'une réalité qui n'est plus exactement la même aux yeux des apprenants, et qui leur donne l'occasion d'interroger leurs représentations et leur propre système de valeurs.

D'une manière générale, j'ai voulu suivre le cours naturel de la rencontre, sans forcer les choses, rencontrant les thèmes, les questions ou les oppositions quand ils devaient arriver, naviguant entre mes goûts personnels et ceux de mes interlocuteurs. Si cette adaptation au jour le jour permet de coller à la réalité du stage et à un contexte de prudence, elle s'expose à la limitation de l'éventail des contenus interculturels et à l'occultation d'autres thématiques qui pourraient avoir un intérêt, avec un risque d'autocensure toujours possible, et auquel il faut rester vigilant.

Le mot « culture » finalement, s'il devait être utilisé dans le contexte qui nous occupe, aurait le sens qu'il a : l'interculturel prendrait forme dans l'action de cultiver la terre et les

plantes, en semant des graines de l'altérité, qui pousseront lentement, si le climat est favorable, l'eau suffisante, les intempéries évitées, le terreau suffisamment riche. Alors peut-être les arbres donneront-ils quelques fruits. Pour ma part, j'ai déjà fait bonne récolte après que Fleur m'a confié que le cours de français passé ensemble était pour elle « le meilleur moment de [sa] semaine ».

En travaillant sur ce mémoire et au cours de ce stage, ma perception du travail du professeur de langues a changé : j'ai découvert que c'est aussi essayer d'ouvrir une petite fenêtre sur un ailleurs, en remplissant la tâche illusoire et fondamentale d'apprendre à vivre ensemble. Pour cela, je m'efforce de me détacher des représentations que je peux avoir de la France, de la Chine, mais aussi de ce master, du cadre théorique de l'interculturel, des courants de pensée, j'essaie d'y entrer pour pouvoir mieux en ressortir, en rechercher et en découvrir d'autres, dans une dynamique constante, un mouvement de la pensée qui n'habite pas un lieu précis, une pensée et une identité qui vivent, dorment, mangent et meurent dans des endroits différents, nomades, elles-aussi.

Bibliographie

- Abdallah-Preteuille, M. (1999). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Alves, A. (2020). Errance, déracinement Volontaire : Le Cas De Akira Mizubayashi. *Altre Modernità*, n. 23 (maggio) : 74-81. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.13130/2035-7680/13396> [consulté le 19/08/2021]
- Ambassade de France en Chine (2014, Septembre) Éléments statistiques sur l'enseignement et apprentissage du français langue étrangère. Disponible en ligne : <https://cn.ambafrance.org/Elements-statistiques-sur-l-enseignement-et-apprentissage> [consulté le 27/03/2021]
- Auger, N. (2003). Manuels et stéréotypes, *Le Français dans le Monde*, numéro 326, 29-32. Disponible en ligne : http://asl.univ-montp3.fr/masterFLE/FLE_pro/2003Manuels_et_stereotypes.pdf [consulté le 28/03/2021]
- Balme, S. (2013). « La Chine est un univers à part. ». Dans : S. Balme, *La Tentation de la Chine : Nouvelles idées reçues sur un pays en mutation* (pp. 19-27). Paris : Le Cavalier Bleu. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/la-tentation-de-la-chine--9782846704472-page-19.htm> [consulté le 21/09/2021]
- Beaud, S. & Weber, F. (2012). Le raisonnement ethnographique. Dans : Serge Paugam éd., *L'enquête sociologique* (pp. 223-246). Paris : Presses Universitaires de France. Disponible en ligne : <https://doi-org.sidnomade-1.grenet.fr/10.3917/puf.paug.2012.01.0223> [consulté le 07/08/2021]
- Bertaux, L., Calvez, A., Brun-Cottan, H. & Xia, W. (2018). *Bonjour et bienvenue ! A1.1*, Édition pour sinophones. Paris : Éditions Didier FLE.
- Boch, F. & Sorba, J. (2020). « Tester la compétence lexicale des adultes francophones : réflexion sur le choix des distracteurs dans un test à choix multiples », *Lidil*, 62 | 2020. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/lidil.8023> [consulté le 07/10/2021]
- Lopès, M.-J. & Le Bougnec, J.-T. (2014). *Totem A1*. Paris : Hachette Livre.
- Blanc-Vallat, C. (2016). Impact du contexte d'enseignement/apprentissage sur la formation et les stratégies enseignantes en classe de Français Langue Etrangère (FLE), en milieu universitaire chinois, *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 13-1. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/rdlc/569> [consulté le 22/09/2021]

Blanchet, P. & Coste, D. (dir.) (2010). Regards critiques sur la notion d' « interculturalité ». Pour une didactique de la pluralité linguistique et culturelle. Disponible en ligne : https://www.researchgate.net/publication/301652604_Regards_critiques_sur_la_notion_d'_interculturalite_Pour_une_didactique_de_la_pluralite_linguistique_et_culturelle [consulté le 11/09/2021]

Blay, M. (dir.) (2003). *Grand dictionnaire de la philosophie*. France : Larousse / CNRS Éditions. Disponible en ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k1200508p/f2.item.texteImage> [consulté le 16/09/2021]

Boilard, A. & Leanza, Y. (2011). Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques [Note de lecture]. *Alterstice*, 1(1), 101-106. Disponible en ligne : <http://www.cohen-amerique.fr/medias/files/alterstice-revue.internationale.de.la.recherche.interculturelle-vol1..n-1.pdf> [consulté le 12/09/2021]

Byram, M. (2009). Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques. Disponible en ligne : <https://rm.coe.int/societes-multiculturelles-et-individus-pluriculturels-le-projet-de-l-e/16805a223d> [consulté le 11/09/2011]

Cheng, A. (2020). « Histoire intellectuelle de la Chine », *L'annuaire du Collège de France*, 118|2020. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/annuaire-cdf/15776> [consulté le 14/08/2021]

Clément, C. (2010). 20 – L'homme est un être vivant. Dans : Catherine Clément éd., *Claude Lévi-Strauss* (pp. 85-89). Paris cedex 14, France : Presses Universitaires de France. Disponible en ligne : <https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/claude-levi-strauss--9782130582632-page-85.htm> [consulté le 08/08/2021]

Cohen-Emerique, M. (2011). Pour une approche interculturelle en travail social. Théories et pratiques. France : Presses de l'EHESP. (ISBN : 978-2-8109-053-4)

Cohen-Emerique M. (2016). « Le choc culturel : révélateur des difficultés des travailleurs sociaux intervenant en milieu de migrants et réfugiés », dans *Les Politiques Sociales* 2016/2 (n° 3-4), 76-87. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-les-politiques-sociales-2016-2-page-76.htm> [consulté le 04/06/2021]

Cuq, J.P. (dir.) (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International

- Cuq, J-P. et Gruca, I. (2017). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, 4^{ème} édition, Presses universitaires de Grenoble
- Dasen, P. (2002). Approches interculturelles : acquis et controverses. Dans : Pierre R. Dasen éd., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 7-28). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Disponible en ligne : <https://doi-org.sidnomade-1.grenet.fr/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0007> [consulté le 04/06/2021]
- Dastur, F. (2013). L'expérience de la rencontre. *L'information psychiatrique*, 6(6), 443-451. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/inpsy.8906.0443> [consulté le 13/06/2021]
- Demorgon, J. (2003). « L'interculturel entre réception et invention. Contextes, médias, concepts », *Questions de communication*, 4. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/4538> [consulté le 10/09/2021]
- Demorgon, J. (2005). Langues et cultures comme objets et comme aventures : Particulariser, généraliser, singulariser. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 4(4), 395-407. Disponible en ligne : <https://doi-org.sidnomade-2.grenet.fr/10.3917/ela.140.0395> [consulté le 05/06/2021]
- Denis, M. (2005). Chapitre 2. Une certaine vision de la culture - *Vers la compétence interculturelle*. Dans : Ginette Barbé éd., *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde. Vol. 4 : Parcours et stratégies de formation* (pp. 39-58). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/dbu.barbe.2005.01.0039> [consulté le 04/06/2021]
- Develotte, C. et Moïse, C. (2019). *Approches discursives de l'interculturel*, Cours de Master 2 DDL Parcours FLES. Université de Grenoble Alpes [fascicule du CNED]
- Diouf, I., Tidiane Ndiaye, C. & Binta Dieme, N. (2017). Dynamique et transmission linguistique au Sénégal au cours des 25 dernières années. *Cahiers québécois de démographie*, 46(2), 197–217. <https://doi.org/10.7202/1054052ar>
- Ellul, J. (1984). *La subversion du christianisme*. Paris : Seuil.
- Ellul, J. (1988). *Le bluff technologique*. Paris : Hachette.
- Forestal, C. (2008). L'approche transculturelle en didactique des langues-cultures : une démarche discutable ou qui mérite d'être discutée ? [1]. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 152, 393-410. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.152.0393> [consulté le 10/09/2021]
- Galligani, S. (2019). *Méthodologie du mémoire professionnel*, Cours de Master 2 DDL Parcours FLES, Université de Grenoble Alpes. [fascicule de cours du CNED]

- Geuens, G. (2009). « Médias et milieux d'affaires. Des vieilles polémiques au renouvellement de la problématique », *Questions de communication*, 16 | 2009, Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/questionsdecommunication/99> [consulté le 14/08/2021]
- Gremmo M-J. Holec H. (1990). La compréhension orale : un processus et un comportement. *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications*. Disponible en ligne : http://epc.univ-lorraine.fr/EPCT_F/pdf/La%20compOrale.pdf [consulté le 07/08/2021]
- Ghebreyesus, T.A. (2020). « Allocution liminaire du Directeur général de l’OMS lors de la réunion d’information pour les missions diplomatiques concernant la COVID-19 – 4 mars 2020 », *Organisation Mondiale de la Santé*. Disponible en ligne : <https://www.who.int/fr/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-mission-briefing-on-covid-19---4-march-2020> [consulté le 15/08/2021]
- Guénon, R. (1973). *Aperçus sur l'esotérisme islamique et le Taoïsme*. Paris : Les Éditions Gallimard.
- Guénon, R (1932). *Le symbolisme de la croix*. Paris : Éditions Vêga.
- Ieven E. (2017). « L'errance, un mouvement à potentiel utopique », *Carnets*. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/carnets/2265> [consulté le 31/07/2021]
- Guoyang, S. (2000). Mutations sociales et culturelles en Chine, *Agora débats/jeunesses*, 20, « Résistances à l'uniformisation culturelle. », pp. 23-33. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3406/agora.2000.1748> [consulté le 20/09/2021]
- Huang L. et Pu Z. (2018) *L'énonciation de l'Autre et du Nous dans un manuel chinois influent de français*, Éditions des archives contemporaines
- Jeannin, M. (2017). « L'identité au risque de l'altérité : littérature et interculturation », *Le français aujourd'hui*, vol. 197, no. 2, 51-62. Disponible en ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2017-2-page-51.htm> [consulté le 13/06/2021]
- Kerzil, J. (2002). L'éducation interculturelle en France : un ensemble de pratiques évolutives au service d'enjeux complexes. *Carrefours de l'éducation*, 2(2), 120-159. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/cdle.014.0120> [consulté le 04/06/2021]
- Mériade, L. & Yiqiang, L. (2015). Rites d'interaction et management en Chine : Le cas de la province du Guangxi. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, 15,4, 3-22. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/rimhe.015.0003> [consulté le 21/09/2021]
- Kwaterko, J. (2008). Pierre Nepveu et l'imagination exotopique. *Voix et Images*, 34(1), 67–79. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.7202/019405ar> [consulté le 12/09/2021]

- Legendre, M.-F. (2021). *Piaget et l'épistémologie*. Fondation Jean Piaget. Disponible en ligne : http://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/ModuleFJP001/index_gen_page.php?IDPAGE=319&IDMODULE=72 [consulté le 12/09/2021]
- Lee, J. Z., & Wang, F. (2006). *La population chinoise : mythes et réalités*. Presses de l'Université de Montréal. Disponible en ligne : <http://10.4000/books.pum.19686> [consulté le 20/09/2021]
- Liu, K. & Bi, W. (2018). 27. Apprendre le marxisme à Paris : les étudiants communistes chinois en France (1919-1925). Dans : Jean-Numa Ducange éd., *Marx, une passion française* (pp. 330-338). Paris : La Découverte. Disponible en ligne : <https://doi-org.sidnomade-2.grenet.fr/10.3917/dec.numa.2018.01.0330> [consulté le 14/08/2021]
- Liu, L. (2018). Les stéréotypes en mouvement dans la communication interculturelle : le cas de l'évolution des stéréotypes chez les étudiants chinois. Thèse de doctorat (Sciences de l'information et de la communication). Université de Strasbourg. Disponible en ligne : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02070651> [consulté le 11/09/2011]
- Lira, M. (2001). Les représentations de la langue construites en langue maternelle et les transferts en langue étrangère. *Éla. Études de linguistique appliquée*, no.121, 63-69. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/ela.121.0063> [consulté le 16/09/2011]
- Lorenzi, N. & Moïse, C. (dir.). (2021). *Discours de haine et des radicalisations. Un glossaire des notions*. [À paraître] Paris : Normal Sup. Éditions.
- Macaire, D. (2011). Recherche-action en didactique des langues et des cultures : changer les pratiques et pratiquer le changement. Disponible en ligne : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00580541v1> [consulté le 12/06/2021]
- Marcel, J.-C. (2021). « Représentations collectives », Encyclopædia Universalis, disponible en ligne : <https://www.universalis.fr/encyclopedie/representations-collectives/> [consulté le 11/09/2021]
- Marchive, A. (2012). Introduction. Les pratiques de l'enquête ethnographique. *L'enquête ethnographique : du terrain à l'éthique, Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45, 7-14. <https://doi.org/10.3917/lstdle.454.0007> [consulté le 11/11/2021]
- Matthey, M. & Simon, D.-L. (2009). « Préface Altérité et formation des enseignants : nouvelles perspectives », *Lidil*, 39. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/lidil/2733> [consulté le 12/09/2021]

- Meyer, DC. (2014). La Chine vue par les medias, *Conveying Otherness: French Imaginings of Asia*, The University of Hong Kong. Disponible en ligne : https://729afd99-1f8d-4e62-adcc-0bc1b617d501.filesusr.com/ugd/c03cfc_1547d6a0364345d8af82028018613642.pdf [consulté le 01/08/2021]
- Ming, C. (2008). La philosophie politique confucéenne face à la globalisation. *Diogène*, 221, 128-145. <https://doi.org/10.3917/dio.221.0128> [consulté le 18/09/2021]
- Moïse, C. (2009). De l'arrière à l'avant-scène ou de l'intérêt de la réflexivité en sociolinguistique. *Cahiers de sociolinguistique*, 1(1), 177-188. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/csl.0901.0177> [consulté le 11/06/2021]
- Moïse, C. (2017). *From Exoticism to Authenticity*, Historical Reflections. Volume 43, Issue 2, Summer 2017: 116–133
- Ni V. (2018). Is Shanghai's *Sixth Tone* a New Model for China's Overseas Propaganda?, *Westminster Papers in Communication and Culture* 13(1). p.37-40. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.16997/wpcc.282> [consulté le 29/08/2021]
- Ogay, T. (2002). « Intercultural communication » et psychologie des contacts de cultures, un dialogue interdisciplinaire et interculturel encore à construire. Dans : Pierre R. Dasen éd., *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation* (pp. 67-84). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur. Disponible en ligne : <https://doi-org.sidnomade-2.grenet.fr/10.3917/dbu.dasen.2002.01.0067> [consulté le 30/10/2021]
- Platon. (env. 369 av. J.C.) *Théétète, ou de la Science* (traduit par V. Cousin). Disponible en ligne : [https://fr.wikisource.org/wiki/Th%C3%A9%C3%A9t%C3%A8te_\(trad._Cousin\)](https://fr.wikisource.org/wiki/Th%C3%A9%C3%A9t%C3%A8te_(trad._Cousin)) [consulté le 15/09/2021]
- Rochat, P. (2003). Conscience de soi et des autres au début de la vie. *Enfance*, 1(1), 39-47. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/enf.551.0039> [consulté le 14/06/2021]
- Schaaper, J. & Jiao, Z. (2013). Valeurs confucéennes en Chine mesurées par les valeurs personnelles et domaines motivationnels de Schwartz. *Management international*, 17(4), 58–82. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.7202/1020670ar> [consulté le 29/09/2021]
- Schuerewegen, F. (2016). Introduction. *Carnets : Exotopies de Barthes*, Deuxième série - 6 | 2016. Disponible en ligne : <http://journals.openedition.org/carnets/691> [consulté le 08/08/2021]

- Shi, D. (2021). *A 'Yellow Miracle': How a Sprinter Became a Racial Icon*. Disponible en ligne : <https://www.sixthtone.com/news/1008247/a-yellow-miracle-how-a-sprinter-became-a-racial-icon> [consulté le 20/09/2021]
- Siary, G. (2014). La réception de l'idée de race en Asie orientale. Dans : Nicolas Bancel éd., *L'Invention de la race : Des représentations scientifiques aux exhibitions populaires* (pp. 165-176). Paris: La Découverte. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.3917/dec.bance.2014.01.0165> [consulté le 20/09/2021]
- Troger, V. & Ruano-Borbalan, J. (2017). Chapitre III. Évolution des pratiques éducatives et controverses pédagogiques. Dans : Vincent Troger éd., *Histoire du système éducatif* (pp. 43-57). Paris : Presses Universitaires de France. Disponible en ligne : <https://www-cairn-info.sidnomade-2.grenet.fr/histoire-du-systeme-educatif--9782130792772-page-43.htm> [consulté le 22/09/2021]
- Vecco, M., Chang, S., & Srakar, A. (2016). « La topographie changeante de l'art contemporain en Chine continentale », *Géographie et cultures*, 97 | 2016. Disponible en ligne : <https://doi.org/10.4000/gc.4405> [consulté le 14/10/2021]
- Watson, B. (1968). *The Complete Works of Chuang Tzu*. Columbia University Press. Disponible en ligne : <https://terebess.hu/english/tao/Zhuangzi-Burton-Watson.pdf> [consulté le 20/08/2021]
- Watzlawick, P. (1987). Quand la solution est le problème. Conférence à l'hôpital de Stuttgart. Disponible en ligne : <https://www.youtube.com/watch?v=3lx3EjE0Trw> [consulté le 21/08/2021]
- Xin, R. (2006). La personne humaine dans la civilisation chinoise. *Diogenes*, 215, 77-85. <https://doi.org/10.3917/dio.215.0077> [consulté le 18/09/2021]
- Yang, H. (1993). Confucius, *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. 23, n° 1- 2, mars-juin 1993, p. 215-223. Paris : UNESCO Bureau international d'éducation. Disponible en ligne : <http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/confucif.pdf> [consulté le 18/09/2021]
- Zarate, G. (1993). *Représentations de l'étranger en didactiques de langues et cultures*. Paris : CREDIF.
- Zhao, X. (2019). *Démarches interculturelles et construction de la relation altéritaire et subjective. Récit d'une expérience en classe de FLE dans un lycée à Shanghai*. Thèse de doctorat dirigée par Moïse C., Université de Grenoble Alpes

Sitographie

ARTE Karambolage. (2021). ARTE GEIE. Disponible en ligne :

<https://www.arte.tv/fr/videos/RC-014034/karambolage/> [consulté le 03/10/2021]

CGTN. (2020). China Global Television Network. Disponible en ligne :

<https://www.cgtn.com/> [consulté le 29/08/2021]

Faguowenhua. (2021). Ambassade de France en Chine. Disponible en ligne :

<https://www.faguowenhua.com/fr> [consulté le 29/08/2021]

Podcast français facile. (2021). Disponible en ligne : <https://www.podcastfrancaisfacile.com/>

[consulté le 03/10/2021]

Sixth Tone. (2021). Shanghai United Media Group. Disponible en ligne :

<http://www.sixthtone.com> [consulté le 29/08/2021]

That's. (2021) Disponible en ligne : <https://www.thatsmags.com/> [consulté le 29/08/2021]

Trésor de la Langue Française informatisé (TLFi). CNRS, Université de Lorraine. Disponible

en ligne : <http://atilf.atilf.fr/tlf.htm> [consulté le 13/06/2021]

Sigles et abréviations utilisés

B2C : Business To Consumer

CE : Compréhension Écrite

CECRL : Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues

CO : Compréhension Orale

DELFF : Diplôme d'Études en Langue Française

PMS : Organisation Mondiale de la Santé

PCC : Parti Communiste Chinois

PE : Production Écrite

PO : Production Orale

RPC : République Populaire de Chine

VPN : Virtual Private Network

Table des illustrations

Figure 1. Récapitulatif des éléments du corpus	39
Figure 2. Le groupe d'apprenants et moi-même visitant l'exposition.	106
Figure 3. Exemple d'un fil de discussion sur l'application WeChat	108
Figure 4. Présentation sur le vin	110
Figure 5. Questionnaire en ligne – Formulaire de saisie	153
Figure 6. Questionnaire en ligne - Répartition par sexe	154
Figure 7. Questionnaire en ligne - Origine géographique des réponses	154
Figure 8. Questionnaire en ligne - Répartition par âge.....	155
Figure 9. Questionnaire en ligne - Durée d'étude du français	155
Figure 10. Questionnaire en ligne - Résultats cumulés.....	156
Figure 11. Test d'association de mots effectué par 8 apprenants de français.	157
Figure 12. Exemple de réponse au test effectué pendant la classe.	157
Figure 13. Exemple de contenu (groupe A1).....	166
Figure 14. Exemple de contenu (Antoine).....	166
Figure 15. Exemple vocabulaire en contexte (Antoine).....	167
Figure 16. Exemple vidéo (groupe A1).....	167

Table des annexes

Annexe I : Diagnostic stratégique.....	148
Annexe II : Objectifs du projet.....	152
Annexe III : Questionnaire en ligne.....	153
Annexe IV : Questionnaire au public du stage.....	157
Annexe V : Représentations et déconstructions.....	161
Annexe VI : Outils numériques et plateformes testées	162
Annexe VII : Exemples d'utilisation du dispositif hybride.....	166

Annexe I : Diagnostic stratégique

Champs d'observation	Forces	Faiblesses	Analyse et préconisations
Institutionnel	<p>Grande entreprise chinoise implantée à l'international (notamment en France). Liens commerciaux avec la France. Intérêt fort pour la formation permanente.</p>	<p>Peu de contacts avec la France et la langue française. Lourdeurs administratives. Pas d'objectif général défini (finalité) pour l'apprentissage des langues.</p>	<p>Volonté de développer l'image et les compétences du personnel (importance des langues étrangères en Chine). Il faudra veiller à rester dans le cadre institutionnel de l'image de l'entreprise et à répondre aux besoins spécifiques, exprimés ou non, des apprenants.</p>
Economique	<p>Très bon développement économique. Rémunération motivante. Dispose de moyens logistiques et d'une infrastructure moderne.</p>	<p>L'enseignement du français n'est pas une priorité de l'entreprise. Probablement pas de moyens particuliers à investir en plus.</p>	<p>On pourra utiliser les outils existants ou gratuits qui sont disponibles. Demande éventuelle de moyens à apprécier en fonction des besoins.</p>
Organisationnel et humain	<p>Expérience du précédent formateur en langues. Bonne écoute et disponibilité de l'équipe. Collaboration à long terme.</p>	<p>Pas d'autre professionnel (autonomie totale). Environnements de travail différents (entreprise / domicile). Trajets réguliers. Difficultés éventuelles de communication (chinois).</p>	<p>S'assurer de prendre en compte l'environnement global pour tous les aspects du projet afin de fournir une réponse en adéquation avec la demande. Le contexte est très hiérarchisé : respecter les procédures et les démarches dans l'entreprise.</p>

Champs d'observation	Forces	Faiblesses	Analyse et préconisations
Pédagogique	Contexte global très positif. Statut social des professeurs (respect). Autonomie et liberté de travail.	Culture pédagogique différente. Niveau hiérarchique des apprenants. Pas de dispositif pédagogique pour les langues en dépit d'un fort intérêt.	Demande d'un contenu pédagogique varié et souhait de découvrir des formes culturelles nouvelles. Certains présupposés (représentations) sont à déconstruire. Désir de partage culturel. Compréhension mutuelle et négociation en ce qui concerne les méthodes pédagogiques.
Matériel et technologique	Existence d'un site web institutionnel pour la formation. Usage constant des outils numériques. Environnement technologique riche et en développement constant.	Plate-forme institutionnelle probablement non utilisable par le formateur. Difficulté d'appropriation des outils chinois par le formateur. Filtrage du pare-feu chinois (contenus limités). Filtrage institutionnel (encore plus rigoureux).	Locaux différents d'une salle de classe traditionnelle (adaptation). Utilisation éventuelle d'outils personnels pour diffuser certains contenus. Nécessité de maîtriser les outils et plates-formes disponibles. Il sera important d'analyser les outils pédagogiques accessibles en Chine et d'apprendre à les utiliser le cas échéant.

Champs d'observation	Forces	Faiblesses	Analyse et préconisations
Publics	Apprenants motivés et curieux. Le contexte professionnel donne une certaine pression aux apprenants (progression).	Emploi du temps chargé (problèmes d'assiduité). Très peu d'opportunités pour la pratique de la langue. Déménagement récent des locaux.	Besoin de flexibilité dans l'apprentissage : trouver des modalités d'apprentissage permettant une certaine souplesse (horaires notamment). Nécessité d'une augmentation du temps de pratique. Enseigner à un supérieur hiérarchique peut aussi établir une situation particulière (à négocier de façon transactionnelle, par la compréhension réciproque, sur la durée).
Apprenant principal (directeur)	Très forte motivation et disponibilité. Goût réel pour la langue et l'apprentissage. Volonté de découvrir la culture et curiosité.	Certitude dans ses propres méthodes d'apprentissage, pas de confiance <i>a priori</i> pour d'autres pédagogies. Parfois estime excessive de ses connaissances et capacités (ce qui est défavorable à une posture d'apprentissage) Léger trouble de la phonation (voix très nasale), existant aussi en langue maternelle Apprenant en convalescence (suite à un problème médical sérieux), ce qui peut affaiblir les facultés de concentration, notamment lors de séances longues	Le seul besoin exprimé concerne la CO. PO et IO seront aussi à privilégier, ainsi que la recherche de situations de pratiques authentiques (hors contexte quotidien de la classe). L'enseignant devra faire ses preuves et être très patient, avec beaucoup de diplomatie (apprentissage à long terme). Proposer des évaluations et auto-évaluations qui permettent une appréciation plus juste. Concernant le trouble phonatoire, être attentif et développer la confiance en soi. L'enseignant n'a pas vocation à traiter le trouble, mais à s'assurer de la compréhensibilité en CO et PO. Aménager les séances pour ménager l'état de santé de l'apprenant.

Ce diagnostic stratégique a permis de dégager les besoins principaux.

Besoins institutionnels :

- Développer l'image et la notoriété de l'entreprise
- Renforcer les liens avec la France

Besoins pédagogiques :

- Flexibilité dans l'apprentissage de la langue
- Augmentation du temps de pratique
- Découvrir la culture française et occidentale

Besoins spécifiques du directeur :

- Découverte et compréhension de méthodes pédagogiques différentes
- Évaluation réelle de ses forces et faiblesses (retours de l'enseignant et auto-évaluation, et évaluations authentiques dans la mesure du possible)
- Développement de la CO et PO, en particulier l'aisance et la confiance dans la prise de parole
- Accès à des supports pédagogiques multiples aux thématiques culturelles variées (documents authentiques)

Annexe II : Objectifs du projet

Finalités	Buts	Objectifs généraux	Objectifs opérationnels
<p>Développer l'image de l'entreprise (modernité, ouverture vers l'Occident)</p> <p>Développer les compétences de la direction et des employés</p> <p>Favoriser l'épanouissement personnel et au travail</p> <p>Donner une vision réaliste de la France et de la culture française et occidentale aux employés</p>	<p>Promouvoir l'image de l'entreprise pour attirer les clients</p> <p>Développer la culture d'entreprise et la satisfaction au travail</p> <p>Donner aux employés une opportunité d'évolution et d'ouverture d'esprit</p> <p>Améliorer la connaissance de la France pour renforcer les liens</p>	<p>Enseigner le français général au directeur à sa demande et en langue cible (environ 4 à 5 séances de 3h hebdomadaires)</p> <p>Proposer des méthodes pédagogiques différentes</p> <p>Ajuster l'auto-évaluation</p>	<p>Fournir des évaluations et auto-évaluations pour permettre une meilleure appréciation (si possible authentique)</p> <p>Être attentif et développer les compétences de CO et PO et l'aisance à l'oral</p> <p>Comprendre la culture pédagogique et la méthodologie de l'apprenant et orienter vers des approches différentes si nécessaire (méthode inductive / approche actionnelle)</p> <p>Appliquer les intentions pédagogiques propres aux autres types de public</p>
		<p>Enseigner le français général en langue cible aux directeurs de service qui le souhaitent (1h hebdomadaire)</p>	<p>Suivre la progression du manuel imposé et proposer des manuels pédagogiques différents</p> <p>Mettre à disposition du matériel pédagogique original et adapté</p> <p>Proposer un contenu culturel adapté permettant une meilleure compréhension de la culture française et la déconstruction de certaines représentations</p> <p>Proposer des documents authentiques</p> <p>Offrir un témoignage et un éclairage sur la culture française et le mode de vie en France dans une démarche interculturelle</p>
		<p>Enseigner le français général (en langue cible) à un groupe d'employés de différents services (2 séances d'1h par semaine)</p>	<p>Identifier les forces et faiblesses des apprenants et les travailler spécifiquement (en particulier CO/PO/IO)</p> <p>Proposer des activités hors curriculum proches d'un contexte authentique</p> <p>Mettre en place un dispositif hybride pour accroître le temps de pratique et permettre le travail en distanciel (FHL présentiel amélioré en amont et en aval)</p>

Annexe III : Questionnaire en ligne

The image shows a screenshot of an online questionnaire form. At the top, there is a header with the title 'Association de mots' and a QR code. Below the header, the text reads: 'Université Stendhal Grenoble 3 (France)', 'Master 2 Didactique des langues FLES', and 'Questionnaire mémoire de stage'. The main instruction is in Chinese: '用中文写五个单词关于法国还有五个单词关于法语 只有三分钟，请注意，写第一感觉就行'. Below this, there is a French instruction: 'En chinois, écrivez 5 mots associés à la France, puis 5 mots associés à la langue française. Attention, vous n'avez que 3 minutes, écrivez votre première impression.' The form contains several sections: '您的性别:' with radio buttons for '男' and '女'; '请选择城市:' with a dropdown menu; '您的年龄段:' with radio buttons for '18岁以下', '18-25', '26-30', '31-40', '41-50', '51-60', and '60以上'; '学过法语多长时间:' with a dropdown menu showing '请选择'; '法国 La France' with five numbered input fields; and '法语 La langue française' with five numbered input fields. At the bottom, there is a blue '提交' button and a footer that says '问卷星 提供技术支持'.

Figure 5. Questionnaire en ligne – Formulaire de saisie
Version ordinateur, similaire à la version portable. Accessible à l'adresse :
<https://www.wjx.cn/vj/rRSrNWh.aspx> [consulté le 05/09/2021]

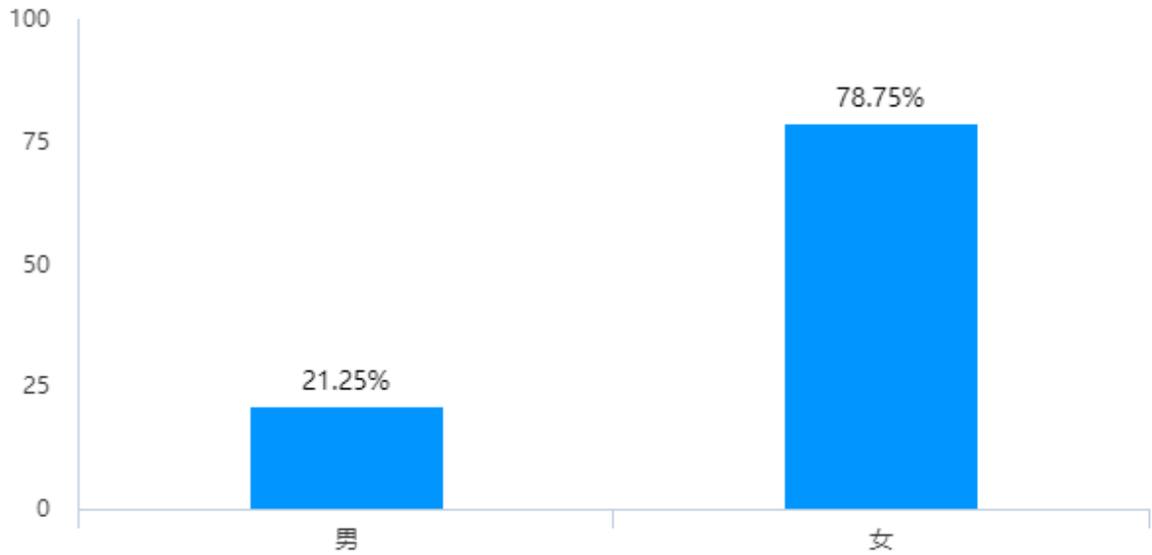


Figure 6. Questionnaire en ligne - Répartition par sexe
Répartition par sexe de la population de l'échantillon

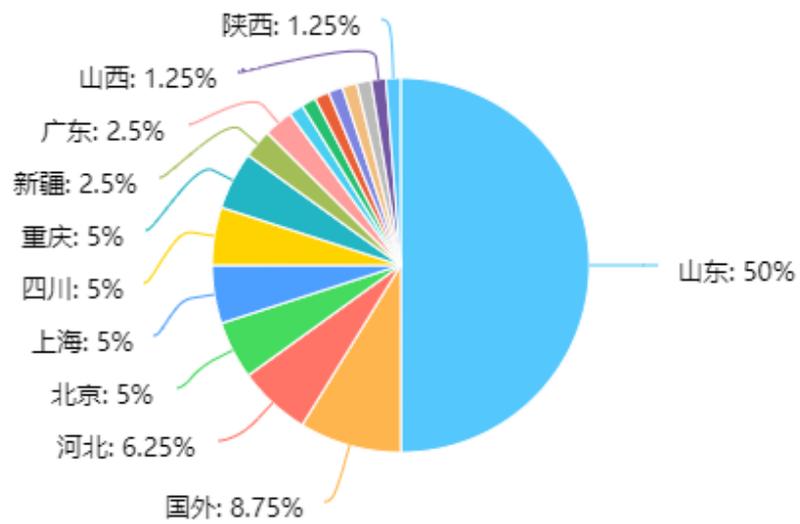


Figure 7. Questionnaire en ligne - Origine géographique des réponses
Proportion des réponses par lieu géographique.

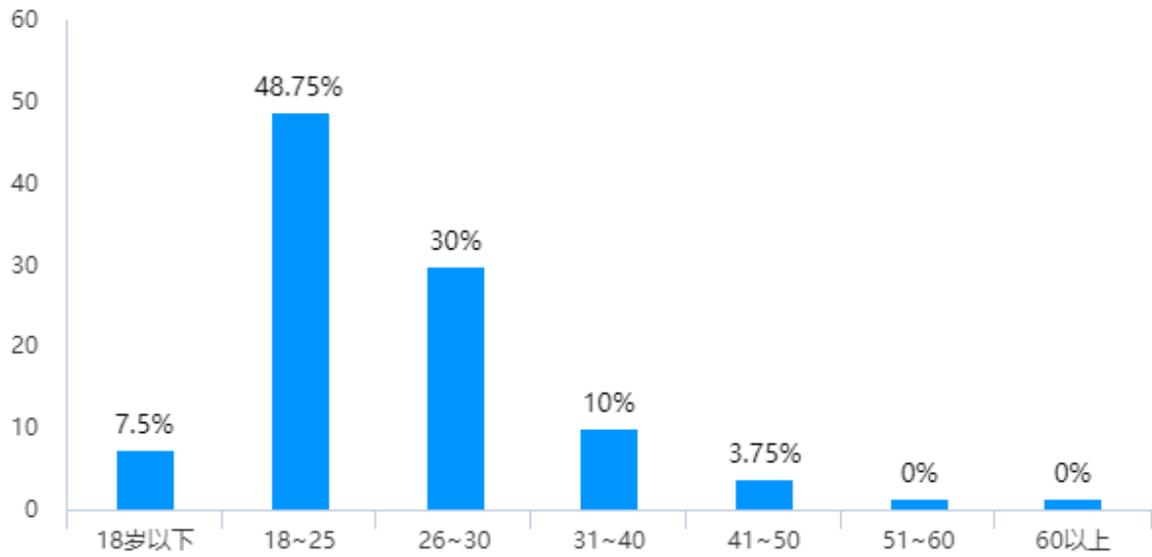


Figure 8. Questionnaire en ligne - Répartition par âge

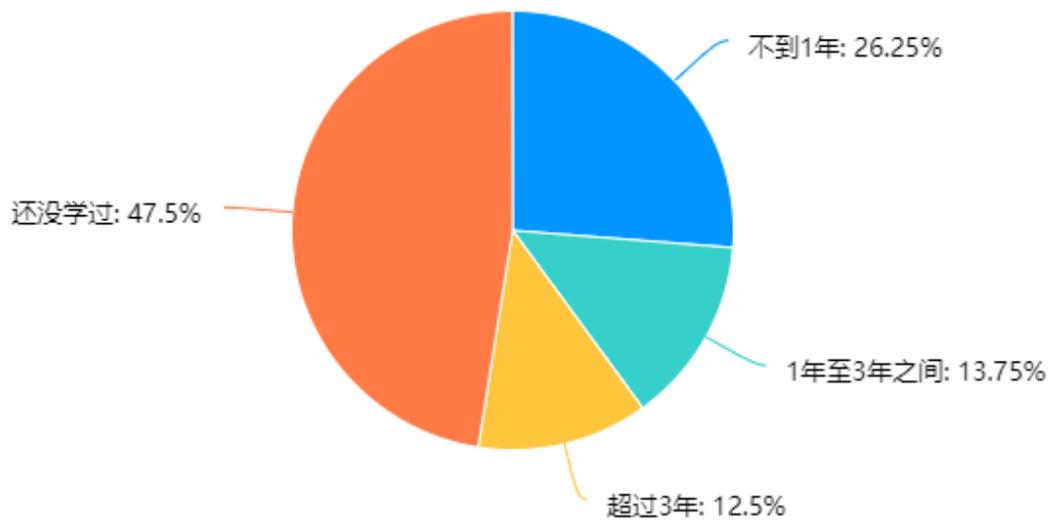


Figure 9. Questionnaire en ligne - Durée d'étude du français
Répartition de la population de l'échantillon selon la durée d'étude du français

1. 法国 la France		2. 法语 la langue française		
①	浪漫 Le romantisme	52	难学, 复杂 Difficile, compliquée	56
②	时尚 La mode	20	好听 Mélodieuse, agréable à écouter	26
③	巴黎 Paris	17	浪漫 Romantique	23
④	艺术文学 L'art et la littérature	17	优美, 优雅 Belle, élégante	26
⑤	埃菲尔铁塔 La Tour Eiffel	14	小舌音 Le 'R' uvulaire, prononciation spécifique	14
⑥	美丽 Beau, belle	13	语法, 动词变位 Grammaire, conjugaison	11
⑦	葡萄酒 Le vin	13	阴阳性 Le genre	9
⑧	自由 La liberté	11	严谨 Stricte, rigoureuse	8
⑨	香水 Le parfum	11	有趣, 神秘 Intéressante, mystérieuse	7
⑩	奢侈品 Les produits de luxe	10	很快 Rapide	5

Figure 10. Questionnaire en ligne - Résultats cumulés.

Total de 80 réponses exploitables : 216 occurrences uniques pour la colonne 1, 234 occurrences uniques pour la colonne 2. Seuls les 10 premiers résultats multiples ont été retenus, et les synonymes ou réponses similaires ont été regroupés.

Résultats bruts accessibles en ligne :

https://www.backboneofnight.com/FLE/memoire2021/114939534_0_Association%20de%20mots_89_80.xlsx
[consulté le 05/09/2021]

Annexe IV : Questionnaire au public du stage

Mise en commun des réponses du public du stage, 6 apprenants du cours collectif et 2 apprenants en cours individuels.

法国 la France		法语 la langue française		
①	浪漫 Le romantisme	3	困难, 复杂 Difficile, compliquée	5
②	巴黎圣母院 Notre Dame de Paris	3	语法 La grammaire, la conjugaison	5
③	红酒 Le vin	3	好听 Mélodieuse	3
④	巴黎 Paris	2	有趣 Intéressante	2
⑤	拿破仑 Napoléon	2	浪漫 Romantique	2
⑥	埃菲尔铁塔 La Tour Eiffel	2	快 Rapide	2
⑦	N/C	/	高级 De haut niveau	2

Figure 11. Test d'association de mots effectué par 8 apprenants de français.

Ici sont présentés les résultats cumulés du test avec leur traduction en français. Seules les occurrences multiples ont été retenues.

Association de mots

用中文写五个单词关于法国和五个单词关于法语
En chinois, écrivez 5 mots associés à la France et 5 mots associés à la langue française.

	法国 la France	法语 la langue française
①	神秘	复杂
②	浪漫	自然
③	漂亮	好听
④	让人很向往, 想去看看	有趣
⑤	难忘	平淡

Figure 12. Exemple de réponse au test effectué pendant la classe.

Groupe A1.1 (1 ou 2h par semaine) :

Réponses individuelles de chaque apprenant. Il s'agit d'une classe de débutants à qui j'enseigne le français depuis juillet 2020 à raison d'une ou deux heures par semaine.

Alice

法国 la France		法语 la langue française
①	巴黎 Paris	语法 La grammaire
②	埃菲尔铁塔 La Tour Eiffel	新奇 La nouveauté
③	法式流海 La frange, coiffure française	不好发音 Prononciation difficile
④	红酒 Le vin rouge	好听 Mélodieuse
⑤	波尔多 Le Bordeaux	人情味 Gentillesse

Edgar

法国 la France		法语 la langue française
①	埃菲尔铁塔 La Tour Eiffel	困难 Difficile
②	巴黎圣母院 Notre-Dame de Paris	快速 Rapide
③	世界杯冠军 Champions du Monde de football	语法 La grammaire
④	拿破仑 Napoléon	浪漫 Le romantisme
⑤	红酒 Le vin rouge	高级 De haut niveau

Simon

法国 la France		法语 la langue française
①	历史复杂 Histoire compliquée	动词变位很复杂 Conjugaison compliquée
②	法国女人吃不胖 Les femmes françaises restent minces	法语很好听 Très mélodieuse
③	法式幽默很喜欢 J'aime l'humour français	节奏感强 Sens du rythme
④	开放包容 Ouverture et tolérance	世界上相对流行 Populaire dans le monde
⑤	法国总统有意思 Les présidents français	我们尝试过程很辛苦 Efforts pour apprendre

Émilie

法国 la France		法语 la langue française
①	神秘 Mystérieuse	优美 Élégance
②	浪漫 Romantique	自然 Naturelle
③	漂亮 Belle	有趣 Intéressante
④	惬意 Satisfaction, confort	严谨 Rigoureuse
⑤	令人向往, 想去探索 Envie de découvrir	复杂 Compliquée

Fleur

法国 la France		法语 la langue française
①	博物馆 Musée	有趣 Intéressante
②	巴黎 Paris	好听 Mélodieuse
③	浪漫 Romantique	好看 Belle écriture
④	教堂 Eglise	英语 La langue anglaise
⑤	松饼 Les crêpes	随性 Selon son bon plaisir

Yvan

法国 la France		法语 la langue française
①	最后一课 “Le dernier cours de français” (Alphonse Daudet)	小舌音 Le ‘R’ uvulaire
②	勒芒 24h 耐力赛 Les 24h du Mans	奥依语 Profonde et difficile
③	傅里叶 Jean-Baptiste Fourier (mathématicien)	阴阳性 Le genre
④	凯旋门 L’Arc de Triomphe	N/C
⑤	标致雪铁龙集团 Peugeot / Citroën	N/C

Séance individuelle : **Jacques** (directeur de service / 1h par semaine)

Test d'association de mots effectué par un apprenant débutant (A1 en cours d'acquisition).

Une séance d'une heure hebdomadaire (irrégulière) depuis octobre 2020.

法国 la France		法语 la langue française
①	红酒 Le vin rouge	浪漫 Romantique
②	巴黎服装 Les robes parisiennes	困难 Difficile
③	圣母院 Notre-Dame	语法 La grammaire
④	浪漫 Le romantisme	快 Rapide
⑤	拿破仑 Napoléon	高级 De haut niveau

Séance individuelle : **Antoine** (directeur de l'entreprise / environ 12h par semaine)

Test d'association de mots effectué par un apprenant (A2/B1 en cours d'acquisition).

4 à 5 séances de trois heures hebdomadaires depuis novembre 2020.

法国 la France		法语 la langue française
①	思想家(哲学) Les Penseurs (La philosophie)	数字 Les nombres
②	老打败仗 Éternel vaincu à la guerre	联读 La liaison
③	空中客车 Airbus	阴阳性 Le genre
④	大餐 (法式) Le repas gastronomique des Français	变位 La conjugaison
⑤	(殖民国家) 大革命 (État colonial) La Révolution	口语化 非正式 Langue vernaculaire, oralité (registre informel)

Annexe V : Représentations et déconstructions

Exemple de production écrite d'une apprenante du cours collectif après un an (une à deux heures de cours hebdomadaire). Traduction personnelle.

学习法语后对法国文化、法国生活新的发现 Fleur

Découvertes sur la vie quotidienne en France et la culture française après avoir étudié le français.

- 【法语】
1. 有很多联诵 (liaison) , 让法语听起来更悦耳和地道
 2. 区分正式用语和非正式用语 (formel et informel)
 3. 礼貌用语很重要

[La langue française]

1. Il y a beaucoup de liaisons, cela rend le français plus mélodieux et authentique ;
2. Nécessité de différencier les registres formels et informels et de les utiliser correctement ;
3. Être poli et utiliser des formules de politesse est très important ;

【饮食】与中国人饮食习惯类似, 都是一日三餐; 法国人喜欢吃奶酪、火腿、面包; 酒类文化发达, 盛产葡萄酒, 有很多历史悠久的酒庄。

[L'alimentation] Les habitudes alimentaires sont comme celles des Chinois, tous font trois repas par jour. Les Français aiment manger du fromage, du jambon, du pain ; la culture du vin est développée, ainsi que la production de vin, les vignobles établis de longue date sont nombreux.

【生活】贴面礼 (faire la bise) 是常见的仪式。

[Vie quotidienne] Faire la bise est un geste courant.

【文学】了解了拉封丹 Jean de la Fontaine 的寓言故事。

[Culture] Compréhension des fables de Jean de La Fontaine

【最后一课】Alphonse Daudet 的《最后一课》里面写到 '法语是世界上最美的语言' , 文章收录在中国初中学生课本, 对 90 后中国人有深刻的影响, 因此对法语也有了向往。

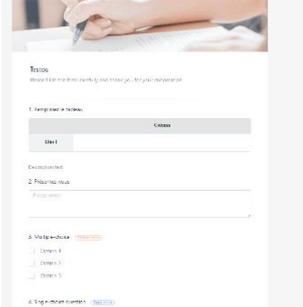
[La dernière classe] Dans la nouvelle « La dernière classe », Alphonse Daudet écrit : « Le français est la langue la plus belle au monde ». Cette histoire fait partie des manuels pédagogiques des lycéens en Chine. Elle a eu une profonde influence sur les Chinois à partir des années 90, et par conséquent sur leur désir d'apprendre le français.

【浪漫?】从国内新闻和旅游资讯里认识的法国是浪漫的自由的, 但学习法语以后也同时了解到法国也有自己的社会问题: 难民、罢工等, 需要更客观全面地认识法国社会。

[Romantique ?] La France que je connais à travers les médias nationaux et les informations touristiques est un pays de romantisme et de liberté. Mais après avoir étudié le français, j'ai compris que la France a aussi ses propres problèmes sociaux, comme les réfugiés ou les grèves. Une compréhension plus globale et objective de la société française est nécessaire.

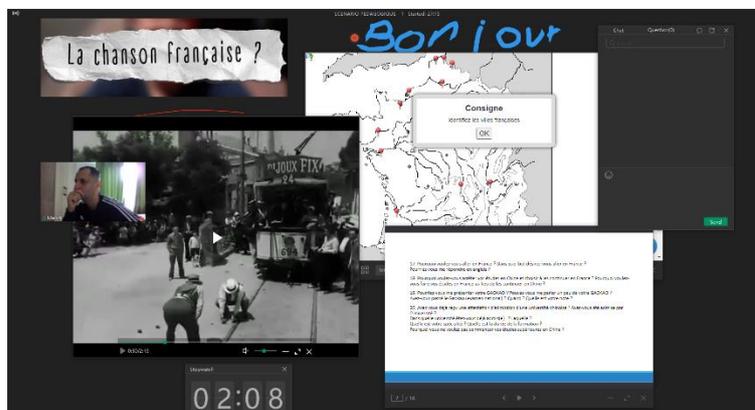
Annexe VI : Outils numériques et plateformes testées

Un petit tour d'horizon a été nécessaire pour choisir quelle application à mettre en place au sein du dispositif, l'idéal étant un outil qui disposerait à la fois d'activités autocorrectives, d'échange, de partage, et qui serait pratique d'utilisation pour le public du stage.

顶顶 Ding Talk	
Langues disponibles	Anglais / Chinois
Type d'outil	plateforme de travail pour l'entreprise (contacts, réunions, messageries, live, etc.)
Fonctionnement	synchrone + asynchrone
Remarques	logiciel / application à installer
<p>Très complet (trop ?), initialement destiné à l'organisation en entreprise.</p> <p>Inclus une partie « enseignement » qui offre la possibilité de créer des formulaires avec différents types de questions, choix multiples, textes, téléchargement, etc., avec consultation des réponses et statistiques.</p> <p>Possibilité de créer des documents avec des vidéos, de l'audio, des images, du texte, des docs attachés, etc.</p> <p>Permet de gérer un groupe, avec message régulier, invitations, rappels, devoirs à faire, live cam, etc.</p> <p>C'est dommage, on ne peut pas intégrer directement LearningApps dans le document mais on peut faire un lien qui fonctionne. Bonne ergonomie et assez simple d'utilisation</p> <p>Nécessité de télécharger l'app sur son téléphone (et éventuellement sur son ordinateur).</p>	
 	
https://www.dingtalk.com/en	

QQ Docs	
Langues disponibles	Chinois
Type d'outil	édition collaborative de document
Fonctionnement	synchrone + asynchrone
Remarques	édition en ligne / connexion avec weChat
<p>Equivalent de Google Docs. Permet de créer des QCM très simples et pratiques (envoi sur weChat et réponse très simple). Différents types de questions prédéfinies. Possibilité d'associer le QCM à un document avec vidéo. Nous avons utilisé l'outil comme plateforme d'édition pour le travail en commun.</p>	
<p>Ceci est un test</p>	

Class In	
Langues disponibles	Anglais / Chinois
Type d'outil	enseignement en ligne / classe virtuelle
Fonctionnement	synchrone (24h maxi)
Remarques	permet de faire du pseudo-asynchrone sur 24h
<p>Très complet, puissant et pratique. Permet de créer des tâches et d'intégrer tous les documents dans une classe virtuelle. Intégration de tous les supports (chats, audio, vidéo, PowerPoint, LearningApps) dans un seul environnement. Très bonne ergonomie. Fonctionnement en synchrone uniquement (<u>classes de 24h max</u>) et nécessite une installation du logiciel.</p>	



Weishi	
Langues disponibles	Chinois
Type d'outil	enseignement en ligne / classe virtuelle
Fonctionnement	synchrone
Remarques	Présentation à revoir
Bonne ergonomie et simple	
https://www.weishi100.com	

Nearpod	
Langues disponibles	Anglais
Type d'outil	enseignement en ligne / LMS
Fonctionnement	asynchrone
Remarques	-
Permet d'inclure PowerPoint, vidéo, questionnaire, activités (appariements, quiz, etc...) Fonctionnel mais chargement un peu long. Présentation à revoir. Tout en anglais.	
https://nearpod.com/	

Class flow	
Langues disponibles	Français
Type d'outil	enseignement en ligne / LMS
Fonctionnement	asynchrone
Remarques	-
Création de diaporamas et activités de e-learning. Pratique et rapide. Il manque cependant un outil de mise en commun / travail collaboratif.	
https://classflow.com/fr/	

互动星球 – 小打卡 xiǎo dǎkǎ (mini-programme weChat 微信小程序)	
Langues disponibles	Chinois
Type d'outil	enseignement en ligne / LMS
Fonctionnement	asynchrone
Remarques	Présentiel amélioré. Fonctionnalités limitées
<p>Très pratique d'utilisation et simple. Permet d'envoyer du contenu audio, vidéo, texte, image. Utile pour la gestion de groupe / la préparation ou le suivi d'une classe (pas d'activités). Envoi de post de type réseau social.</p> <p>小打卡 offre une interface web pour la gestion des contenus.</p>	
<p>https://web.xiaodaka.com/#/login (connexion via weChat)</p>	

Edmodo	
Langues disponibles	Anglais
Type d'outil	enseignement en ligne / LMS de type réseau social
Fonctionnement	asynchrone
Remarques	Développé à Hong-Kong
<p>Très élaboré, salle de classe virtuelle. Possibilité de créer des quiz et des devoirs avec gestion de contenus, agendas, etc. et envoi de post de type réseau social</p>	
<p>https://new.edmodo.com/</p>	

Annexe VII : Exemples d'utilisation du dispositif hybride



Figure 14. Exemple de contenu (Antoine)



Figure 13. Exemple de contenu (groupe A1)



Figure 16. Exemple vidéo (groupe A1)



Figure 15. Exemple vocabulaire en contexte (Antoine)

Table des matières

Sommaire.....	7
Introduction.....	11
Partie I : Terrain et contexte	15
1. Cheminement personnel.....	16
2. L'organisme d'accueil	24
2.1. Commande initiale de stage.....	24
2.2. L'entreprise	26
2.3. Organisation humaine et acteurs	26
2.4. Contexte pédagogique : les cours de langues et de FLE.....	27
2.5. Objectifs du projet.....	27
3. Problématique.....	27
Partie II : Méthodologie	30
1. La méthode écologique	31
2. La méthode d'enquête	35
3. La méthode documentaire	37
4. Une démarche de recherche-action.....	38
Partie III : Ancrage théorique	40
1. Qu'est-ce que l'interculturel ?.....	41
1.1. Des définitions multiples	41
1.2. Une pratique	42
1.3. L'exemple des « Rencontres de la Francophonies »	43
1.4. Une approche constructiviste	44
2. Représentations, stéréotypes, et décentration.....	44
2.1. La notion de représentations collectives	44
2.2. Le stéréotype	45
2.3. La décentration	46
3. Altérité <i>versus</i> familiarisation	47

4.	Chocs culturels <i>versus</i> manières de voir	48
Partie IV : Quel dispositif pour quel terrain ?		51
1.	Ouvertures et contraintes en terrain distant.....	52
1.1.	La Chine entre ouverture à l'Occident et affirmation de sa culture	52
1.2.	Quelques éléments de pédagogie rencontrés.....	60
1.3.	Lecture de l'autre et regards croisés	65
2.	Des contraintes multiples.....	67
2.1.	Une grande entreprise en Chine	67
2.2.	Historique de l'entreprise et contexte de Canton	69
2.3.	Emploi du temps et disponibilité des apprenants.....	70
2.4.	Prudence et critique.....	71
2.5.	Un contexte multilingue	72
2.6.	Choix du manuel pédagogique	74
2.7.	Accès aux ressources pédagogiques	77
2.8.	Difficulté à trouver des interactions authentiques	78
3.	Culture pédagogique et orientation méthodologique	79
4.	Rapport de force et posture adoptée.....	87
Partie V : Mise en place du dispositif interculturel.....		92
1.	Construction de l'interculturel en classe	93
1.1.	Une dimension interculturelle omniprésente.....	93
1.2.	Diagnostic initial	95
1.3.	Analyse des représentations	98
1.4.	Les thématiques culturelles abordées.....	100
2.	Les activités proposées	102
2.1.	« Les mouvements artistiques en peinture »	102
2.2.	« Le siècle des Lumières ».....	103
2.3.	« Jean de La Fontaine »	104
3.	Le dispositif hybride	107
4.	Les présentations mensuelles	109
5.	Réappropriation des contraintes	110

Partie VI : Portée et impact du dispositif.....	114
1. Effets du dispositif et décentration	115
1.1. Aspect linguistique.....	116
1.2. Aspect méthodologique.....	118
1.3. Aspect personnel	120
1.4. Aspect socio-culturel.....	124
2. Prolongement et remédiation.....	129
2.1. Activité sur les stéréotypes	130
2.2. Ouvrir à d'autres univers par la littérature	130
2.3. Travail de contextualisation.....	130
2.4. Activités théâtrales.....	131
2.5. Parfaire le diagnostic initial.....	131
2.6. Retours sur les contenus interculturels.....	131
2.7. Évolution du dispositif hybride	132
3. Mémoire et réflexivité.....	132
Conclusion.....	134
Bibliographie	137
Sitographie.....	144
Sigles et abréviations utilisés.....	145
Table des illustrations	146
Table des annexes	147
Table des matières	168

Résumé

C'est dans le prolongement d'un parcours de décentration personnelle que vient s'inscrire ce travail. J'y décris mon cheminement, pendant plusieurs années, à la rencontre de la culture chinoise et des apprenants de français, dans une perspective ethnographique. Il est centré autour des notions de représentation et de vision du monde que j'ai cherché à dégager d'un terrain de stage où la prudence était de mise.

Cette recherche qualitative s'appuie sur un corpus recueilli à l'aide des méthodes d'observation et d'enquête dans une démarche de recherche-action. L'analyse des relations interpersonnelles avec le public puis la mise en place d'un dispositif interculturel ont permis de mettre en lumière les représentations des apprenants, et les changements de perspectives ou de posture ainsi que les déconstructions amorcées.

Les contextes multiples du stage ont donné lieu à autant de dynamiques d'apprentissage, pour lesquelles la variable culturelle a eu des parts différentes à jouer. Une approche fondée sur le respect et la capacité réflexive du public est, me semble-t-il, prometteuse.

Mots-clés : représentations, vision du monde, familiarisation, décentration, altérité, interculturel, rencontre, stéréotype