UNIVERSITÉ DE NANTES

Thèse présentée en vue de l'obtention
du grade de Docteur de l'Université de Nantes
Sous le label de l'Université Nantes Angers Le Mans

Année 2013-2014
Thèse N°

Discipline : Didactique des langues étrangères
Spécialité : Science du langage
Laboratoire : CRINI
Ecole doctorale 496: Sociétés, Cultures, Echanges

Présentée et soutenue par **Shuying ZHANG-MARCOT**
le 24 mars 2014

La manifestation de l'identité culturelle des étudiants chinois en France dans l'apprentissage du français et dans la communication interculturelle

TOME 1

Sous la direction de
Mme Marie-Françoise Narcy-Combes
Mme Christine Cuet

JURY

Rapporteurs :	M. Joël Bellassen HDR, Inspecteur général de chinois, Ministère de l'éducation nationale/INALCO Mme Valérie Spaëth Professeur des Universités, Université Sorbonne Nouvelle, Paris 3
Co-encadrante :	Mme Christine Cuet Maître de conférences, Université de Nantes
Directeur de thèse :	Mme Marie-Françoise Narcy-Combes Professeur des Universités, Université de Nantes
Autre membre du jury :	M. Lihua Zheng Professeur, Université des études étrangères du Guangdong (Chine)

REMERCIEMENTS

Je voudrais tout d'abord remercier ma directrice de thèse, Madame Marie-Françoise Narcy-Combes, pour la qualité de son encadrement et les nombreux conseils qu'elle m'a apportés tout au long de mon travail. Je tiens également à la remercier pour m'avoir donné la chance de participer aux séminaires et aux réunions des doctorants. Cela m'a aidée à élargir mes horizons et à évoluer dans le monde de la recherche.

Je remercie ma co-encadrante de thèse, Madame Christine Cuet, pour m'avoir encadrée et conseillée durant cette thèse, ainsi que pour son aide dans l'organisation de la soutenance.

Je remercie le président, les rapporteurs et les autres membres du jury, qui m'ont fait l'honneur d'accepter d'évaluer ma thèse.

Mes remerciements vont également à Monsieur Zheng Lihua auquel j'ai pu faire part de mes difficultés, pour ses conseils précieux et ses documents qui ont beaucoup enrichis ma thèse.

Je voudrais remercier Madame He Jing, Madame Zheng Yijiao, Monsieur Xu Pu, qui m'ont initiée à la langue française, et m'ont donné le goût de l'enseignement.

Je suis reconnaissante envers les étudiants chinois qui m'ont aidée à effectuer les entretiens. Sans leur participation, je n'aurais jamais pu mener ce travail à son terme.

J'adresse mes remerciements à mes amis et mes collègues, notamment Hongwu Li, Jie Dai-Li, Laurence Cosson et Jeanne De Pous, pour leur soutien et leurs encouragements.

Je voudrais remercier mon mari Tristan pour sa patience, pour m'avoir remonté le moral lorsque j'étais en difficulté et d'avoir accepté mon indisponibilité durant de nombreux week-end et jours de vacances. Grâce à ses sacrifices, j'ai pu arriver là où j'en suis.

Merci enfin à toute ma famille de m'avoir soutenue, surtout de m'avoir fait confiance durant toutes ces années.

INTRODUCTION

La Chine, en tant que pays en voie de développement, est en train d'impressionner le monde par sa croissance économique. Quand on parle de la Chine, on n'oublie jamais d'évoquer son marché gigantesque et ses opportunités potentielles. Le monde, notamment la France, s'intéresse de plus en plus à la Chine. Selon le ministère des affaires étrangères, la coopération linguistique a été marquée en 2011-2012 par l'Année linguistique croisée franco-chinoise, qui reflète le désir partagé par ces deux pays d'apprendre la langue et la culture de l'autre et a permis de renforcer la connaissance mutuelle de ces sociétés. En 2013, 33 500 élèves français étudient le chinois dans l'enseignement secondaire et 17000 dans le supérieur. Le chinois est la 5ème langue la plus enseignée en France. Réciproquement, on compte en Chine près de 100 000 apprenants de français. On trouve de plus en plus d'étudiants chinois sur les campus français, les établissements publics, les instituts privés, les grandes écoles, etc. Il est presque impossible de trouver un établissement supérieur où il n'y a pas d'étudiant chinois inscrit.

Ces échanges mutuels nous relient étroitement dans les domaines économiques, culturels, voire politiques. Pour ne pas rester spectateurs de ces échanges dynamiques, de plus en plus d'étudiants chinois décident de poursuivre leurs études après leur formation supérieure en Chine. La France est un des pays les plus sollicités comme destination pour les études. Les étudiants chinois sont près de 30 000 en France, soit dix fois plus qu'au début de la décennie. Ils sont devenus la deuxième population d'étudiants étrangers derrière les marocains. Selon les étudiants, de nombreuses raisons expliquent la pertinence de ce choix : l'ouverture et la qualité de l'enseignement supérieur, la diversité et la possibilité de son modèle éducatif, son art de vivre, sa gastronomie, ses paysages, et ses patrimoines culturels. Par conséquent, les étudiants chinois ont toutes les raisons d'imaginer une réussite de leurs études et un séjour agréable en France. Or, selon des observations des didacticiens en France, les étudiants chinois semblent avoir beaucoup de difficultés à « établir un lien avec l'environnement français ». Autrement dit, ils se trouvent confrontés à un environnement différent de leur environnement d'origine et devront s'y adapter.

Lors de cette adaptation, l'apprentissage de la langue et de la culture de l'autre est indispensable. Personne ne peut s'intégrer à une société en ignorant ce qui se passe autour de soi : comprendre les autres, parler avec les autres, vivre avec les autres et coopérer avec les autres nous semblent être des facteurs clés pour une adaptation à un nouvel environnement et atteindre les objectifs dans les études en France. Durant cette interaction avec les autres, quelles sont les difficultés des étudiants chinois issus d'une culture tellement différente de celle de la France, pourquoi certaines de ces difficultés sont-elles réservées spécialement aux étudiants chinois ? Comment ces caractéristiques chinoises sont-elles transformées en obstacles dans leurs acquisitions linguistiques et leur intégration sociale. Toutes ces questions méritent d'être posées.

Dans sa thèse, Bouvier (2000) a essayé d'expliquer l'influence de la culture et de la logique chinoises sur les habitudes culturelles des apprenants sinophones. Elle a également analysé comment les habitudes culturelles se manifestent en classe de langue, et comment elles constituent des obstacles dans l'enseignement/apprentissage du français dans un milieu d'apprentissage homologue. Selon l'auteur, si les enseignants ne comprennent pas certains comportements des apprenants, cela peut créer des malentendus et des conflits.

La recherche de Meng Xiaomin (2005), en s'appuyant sur les routines de politesse, a démontré que de nombreux dysfonctionnements sont liés à des ignorances de savoirs, à des non-partages de cultures. Tout locuteur dispose non seulement d'un répertoire linguistique dont le fonctionnement est lié aux normes sociales, mais aussi de tout un arsenal de stratégies discursives de nature très subtile et complexe parce qu'intimement liées à l'identité socioculturelle de chaque individu.

Des étudiants chinois résidant en France viennent en portant leurs propres caractéristiques culturelles. En se confrontant avec celles des enseignants et des autres collègues qui viennent des quatre coins du monde, il est possible que les étudiants chinois révisent les leurs et cherchent à reconstruire une nouvelle identité souvent dans l'inconscient. Selon Zarate,

> *« On comprend que pour un individu découvrant, dans la réalité des faits, une culture étrangère, la mise en relation de deux cultures entraîne une redéfinition de l'identité maternelle ».*[1] *(Zarate, 1986)*

Quant à notre recherche, la question de départ a pour objectif de comprendre quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants chinois séjournant en France et comment se fait-il que certaines difficultés leur soient spécifiques. Le but de cette recherche est de faire dégager les facteurs déterminants de la formation des difficultés afin d'aider notre public à réussir ses projets d'études et la communication interculturelle.

Nous nous appuierons sur la notion d'identité culturelle pour accomplir notre recherche.

Freud a introduit la notion d'identité à la réflexion moderne en proposant de l'étudier sous l'angle du mécanisme psychique. Plus tard, Erikson a développé cette notion dans les sciences humaines en se penchant sur la crise identitaire. Geneviève Vinsonneau a travaillé le concept d'identité et celui de la culture dans l'ensemble, et dans une perspective interactionniste, elle propose de privilégier l'étude sur les relations interpersonnelles.

> *« La culture et l'identité s'érigent en des phénomènes complexes : dynamiques et non statiques, ancrés dans l'histoire des groupes sociaux mais non enfermés dans celle-ci. L'incessante (re) construction collective de l'histoire est primordiale; grâce à elle, ce qui pour l'acteur social était négatif peut devenir positif, ce qui était incertain peut devenir certitude. Les frontières séparant le « Nous » du « Eux » prennent ainsi forme, l'identité se distingue de l'altérité, l'être se dessine et prend sens, il génère des objectifs, des valeurs et des significations partagées. Selon la nouvelle perspective interactionniste, le partage des significations produites dans les interactions sociales au*

[1] Zarate G., *Enseigner une culture étrangère*, Hachette, 1986. p.37.

> *sein d'un groupe historiquement constitué définirait précisément la culture. »*[2] *(Vinsonneau, 2002)*

Certes, la grande question de l'identité commence quand on parle de soi. « Qui suis-je ? Celui que je crois être, ou celui que l'autre dit que je suis ? » Nous essaierons dans notre recherche d'introduire ce thème dans le champ didactique. En étudiant l'apprentissage du français et la communication interculturelle des étudiants chinois, nous souhaitons connaitre comment ils se comportent durant leurs études et dans leur vie quotidienne en France, et ensuite dégager les paramètres déterminants. Autrement dit, la question de la recherche est basée sur « la manifestation de l'identité culturelle des étudiants chinois en France dans l'apprentissage du français et dans la communication interculturelle ». Plus précisément, à travers l'analyse des corpus, nous essaierons de répondre aux questions suivantes :

- *sur le plan linguistique:* comment les systèmes linguistiques pré-acquis des apprenants chinois (leur langue maternelle et l'anglais) influencent-ils leur production écrite en français ?
- *sur le plan scolaire:* comment ressentent-ils les différences concernant les cultures d'apprentissage et l'enseignement dans les deux pays ?
- *sur le plan social:* quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'établissement d'une relation sociale ?
- *sur le plan préprofessionnel:* la maîtrise des mots et des règles linguistiques n'est pas suffisante pour communiquer avec succès. Comment interviennent les caractéristiques culturelles spécifiques chinoises dans une communication interculturelle dans le milieu préprofessionnel?

Notre rédaction est constituée de six chapitres.

Dans le premier chapitre, nous exposerons d'abord le paysage de l'enseignement de la langue française en Chine ainsi que son système éducatif général. Une présentation descriptive sera réalisée afin de bien comprendre le profil et les formations antérieures

[2] Geneviève Vinsonneau, *Le développement des notions de culture et d'identité : un itinéraire ambigu* », Carrefours de l'éducation 2/2002 (n° 14), p. 2-20.

de notre public avant de venir séjourner en France. Ce travail nous aidera à faire une analyse comparative avec leur apprentissage du français dans les universités françaises. Ensuite, un état des lieux de la relation sino-française sera effectué pour comprendre comment les étudiants perçoivent leur séjour en France et quelles sont les motivations de leur venue en France. Nous allons également faire une présentation générale de la culture et de la société chinoises en faisant le lien avec notre terrain de recherche : comment le confucianisme détermine-t-il la culture d'apprentissage, les comportements et les attitudes dans le processus de l'apprentissage ?

Dans le deuxième chapitre, nous présenterons le cadre théorique de notre recherche. Cette partie de la recherche est organisée autour des notions telles que: « Identité culturelle », « Linguistique contrastive et l'analyse des erreurs », « Motivation de l'apprentissage », « Représentations sociales », « Environnement d'apprentissage » et « Interaction sociale». Autrement dit, c'est le rapport entre langue et culture, la langue comme partie de la culture, la langue comme produit de la culture, et enfin, la langue et la culture comme conditions de la communication.

Dans le chapitre trois, nous exposerons la problématique de notre recherche et de la méthodologie adoptée. A travers l'étude de la manifestation de l'identité culturelle des étudiants chinois dans l'apprentissage de la langue et dans la communication avec leurs interlocuteurs français, nous avons l'intention de mener les étudiants à réfléchir à la question suivante : « Apprendre une autre langue nécessite-t-il un abandon de son identité culturelle ou une nouvelle façon de se définir soi-même par rapport au reste du monde ? » Cette question n'attend pas de réponse unique, chaque étudiant peut trouver la réponse selon ses propres expériences vécues, et ses attentes de l'apprentissage d'une langue étrangère. Notre objectif dans ce chapitre est de poser la problématique et de proposer dans les chapitres suivants un itinéraire de réflexion sous quatre dimensions : linguistique, scolaire, sociale et préprofessionnelle. Pour réaliser cet objectif, nous avons adopté la démarche ethnographique de Garfinkel. C'est une méthode qui ne vise pas seulement à observer de l'extérieur des phénomènes spécifiques d'une communauté, elle s'intéresse de l'intérieur à la manière dont ces caractéristiques observables se fabriquent et cherche à décrire les raisons qu'un groupe se donne à lui-même pour ranger les activités sociales et culturelles. Nous avons ainsi recueilli des

corpus et les avons classés en trois types de données : les productions écrites des étudiants chinois ; l'entretien semi-directif et les compte rendus des étudiants franco-chinois suite aux travaux communs.

Ainsi, nous traiterons d'abord les productions écrites des étudiants dans le quatrième chapitre. Sous l'angle linguistique, ce chapitre comporte deux parties d'analyses. D'abord, nous viserons une analyse contrastive qui décrira la similarité ou la différence des systèmes linguistiques du chinois et du français. Ensuite, en s'appuyant sur nos données recueillies, nous effectuerons une analyse des erreurs qui nous aidera à identifier les transferts de la langue source dans l'apprentissage de la langue cible.

> *« La langue maternelle exerce une influence qu'on appelle le transfert négatif sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Afin d'éviter la nuance négative, le phénomène est aussi appelé interférence : un trait de L1 apparaît dans L2. En principe, il est simple de reconnaître un accent spécifique ou un type d'erreur qui caractérise le parler des locuteurs d'une L1 donnée. »* [3] *(Sörés, 2006)*

Les cinquième et sixième chapitres seront consacrés à l'analyse des entretiens et des comptes rendus. Les données sont classées pour faire une analyse thématique : l'acquisition de la langue dans des contextes culturels différents (chapitre 5) et l'interaction sociale dans le cadre scolaire et préprofessionnel (chapitre 6).

Dans le 5ème chapitre, nous analyserons les entretiens réalisés auprès des étudiants chinois. Ces entretiens sont organisés en vue de connaitre la motivation des étudiants, les représentations sociales de la France, du français et des Français, ainsi que l'environnement de l'apprentissage en Chine et en France.

- La motivation des étudiants chinois :

  En tant que moteur déterminant de l'apprentissage d'une langue étrangère, la motivation exerce une influence directe dans le choix des stratégies d'apprentissage. En interrogeant les étudiants sur leur motivation, nous connaîtrons les profils de

[3] Anna Sörés, *Typologie et linguistique contrastive Théorie et application dans la comparaison des langues*, Peter Lang, 2006, p.18.

notre public et comprendrons leurs comportements et stratégies adoptées tout au long de l'apprentissage.

- Les représentations sociales :

  Comment les étudiants chinois perçoivent-ils le pays d'accueil, sa langue et ses habitants ? Les étudiants ont-ils la même représentation avant et après leur venue en France ? Qu'est-ce qui a changé et qu'est-ce qui reste le noyau stable? Quelle est la tendance du processus dynamique ?

- L'environnement d'apprentissage :

  En analysant la motivation des étudiants, les résultats nous montrent qu'ils revendiquent un environnement authentique pour l'acquisition de la langue française. Par une étude comparative dans cette partie sur le rôle de l'enseignant, le rôle du manuel et l'interaction en cours, nous essaierons de décrire la différence entre l'apprentissage du français en Chine et en France.

En raison du changement du lieu de vie, de système éducatif, des facteurs culturels et des différents modèles de relations interpersonnelles, les étudiants sont confrontés à une période spéciale qu'elle soit physiologique ou psychologique. La question d'adaptation des étudiants chinois à la vie française concerne à la fois l'amélioration de leurs compétences linguistiques et leur développement personnel durable. Ainsi, dans le chapitre 6, nous analyserons des données concernant les difficultés des étudiants chinois dans la vie quotidienne en France et dans le cadre pré préprofessionnel (expérience des travaux communs avec les collègues français) avec l'aide de la notion d'« interaction sociale ».

L'analyse des données dans les chapitres 4, 5 et 6 nous permettra de comprendre les obstacles des étudiants chinois dans l'apprentissage du français et de pointer ce que les étudiants trouvent comme avantages ou inconvénients dans la communication interculturelle. Dans les dernières parties, nous pourrons ainsi proposer des démarches concrètes pour optimiser l'environnement de l'apprentissage en classe, aider les étudiants à s'adapter à la vie et aux études en France, à achever la transition du rôle d'étudiant vers le rôle d'étudiant étranger immergé dans une nouvelle culture, à faire

des ajustements dans la mentalité afin de traverser la période confuse dès que possible, et, point encore plus important, à obtenir des clés pour réussir leur projet professionnel dans un contexte biculturel.

PREMIERE PARTIE

Présentation du terrain et ancrage théorique

Chapitre 1 : Présentation du terrain

L'enseignement/apprentissage du français dans le système éducatif chinois, vue générale sur la relation franco-chinoise, la culture d'apprentissage dans la société chinoise et le « Guanxi »

1. L'enseignement/apprentissage du français en Chine

Appelée « petite langue » dans le monde universitaire en Chine, la langue française est depuis longtemps réservée à un public restreint. Par rapport à l'enseignement de l'anglais, spécialité présente dans plus de 500 établissements supérieurs en Chine, le français n'est enseigné que dans 62 départements de français en tant que spécialité. Cela représente déjà une très forte croissance à partir des années 1990. Selon une enquête réalisée par un site spécialisé dans l'étude des débouchés des jeunes diplômés, en 2006, la langue française est devenue la langue la plus demandée par les lycéens qui ont réussi leur Bac. Le français est également enseigné dans les Alliances Françaises et dans des établissements privés sous forme de cours du soir ou de cours intensifs. Parmi eux, de nombreux étudiants ont choisi de poursuivre leurs études en France. Les étudiants chinois sont dix fois plus nombreux qu'au début de la décennie. Ils sont devenus la deuxième population d'étudiants étrangers derrière les marocains.

1.1. Le français dans le monde universitaire en Chine

Nous avons déjà évoqué que le nombre de départements français dans les établissements supérieurs a connu une forte croissance à partir de la fin du 20ème siècle. Les diplômés de la langue française sont devenus les plus demandés et les mieux payés dans le monde actif par rapport aux diplômés issus d'autres langues étrangères. Le développement rapide des coopérations et échanges franco-chinois dans de nombreux domaines a créé des demandes sur le marché de travail ; le grand marché africain et l'implantation des entreprises chinoises dans ce continent ont offert de bonnes conditions de travail aux expatriés chinois francophones. Selon Pu Zhihong (2007), cela a entraîné une augmentation massive des apprenants de français en LV2 en Chine du

sud ces dernières années. Une étude réalisée par Claire Saillard (2006), attachée de coopération pour le français de l'ambassade de France en Chine, a précisé que le français est présent en Chine dans 175 universités (programme de spécialité et cours optionnels tout inclus), dont 61 classées « universités d'excellence ». Son poste est régulièrement sollicité pour l'aide à la mise en place de cours de français dans des universités qui en sont privées (en particulier dans les provinces reculées : Xinjiang, Qinghai,…). Certaines universités qui proposaient jusqu'à présent des cours de français comme seconde langue étrangère ont pour ambition d'ouvrir des départements de français à la rentrée suivante. Des départements de français qui accueillent une promotion tous les deux ans passent à une promotion par an. Un certain nombre de départements de français ouvrent des programmes de Master ou de Doctorat.[4]

1.1.1. Types d'enseignements proposés dans l'enseignement supérieur

Dans le monde universitaire chinois, l'enseignement/apprentissage du français se présente sous 2 formes, soit des cours obligatoires ouverts aux étudiants spécialisés en langue française, soit des cours optionnels destinés aux étudiants d'autres spécialités qui souhaitent apprendre une langue étrangère autre que l'anglais.

Les cours destinés aux étudiants spécialisés en langue française sont majoritairement constitués de cours de langue française (grammaire, composition, presse, audio-oral), de quelques cours de civilisation ou littérature, et souvent la troisième et la quatrième année, de cours de français des affaires ou de stylistique s'ajoutant pour orienter les étudiants soit vers le monde actif soit vers le monde de la recherche. Une vingtaine d'heures de français sont programmées par semaine dans leur emploi du temps.

A propos des étudiants qui ont choisi le français comme option, le nombre de cours est de 2 à 4 heures en fonction de l'exigence de leur université. Pour les universités équipées de département de français, les cours obligatoires ou optionnels sont tous assurés par les enseignants du département, donc cela explique que les manuels utilisés

[4] Claire Saillard, *Etat de l'enseignement du français en Chine*, paru le 4 janvier 2006 sur le site de l'ambassade de France en Chine, www.ambafrance-cn.org, page consultée le 10 septembre 2008.

sont souvent les mêmes, ce qui change est le rythme de progression et le coefficient d'importance du français dans leur bulletin de note.

1.1.2. La motivation et les besoins langagiers des étudiants chinois

La motivation est définie par De Landsheere G. comme l' « ensemble des phénomènes dont dépend la stimulation à agir pour atteindre un objectif déterminé ». En France, les travaux de Gardner et Lambert (1972) ont distingué la « motivation intégrative » et la « motivation instrumentale », soit les facteurs plus affectifs et les motifs plus pragmatiques.

> *« L'orientation est dite instrumentale si les objectifs de l'apprentissage d'une langue reflètent une valeur plutôt utilitaire de la performance linguistique, par exemple quand celle-ci doit servir à faire carrière. Par contre, l'orientation est intégrative si l'apprenant souhaite en apprendre davantage sur l'autre communauté culturelle parce qu'il s'y intéresse avec une certaine ouverture d'esprit, au point d'être accepté à la limite comme membre d'autre groupe.»* [5] *(Gardner et Lambert, 1972)*

En s'appuyant sur cette définition de la motivation, une enquête auprès des étudiants chinois de FLV2 (français langue vivante seconde) a été réalisée à l'Université de Sun Yat-sun par Pu Zhihong et Zeng Xiaoyang (2007) auprès de 267 étudiants chinois, la recherche effectuée avait pour objectif de tenter de définir les spécialités des besoins langagiers et la situation d'apprentissage de ce public.

Les résultats sont interprétés par les deux tableaux *infra* :

[5] Gardner R.C., Lambert W.E., *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*, Mass : Newbury House, 1972, p.53-54, cité par Xie Yong, *Pourquoi ces Chinois ont-ils choisi d'apprendre le français ?*, Synergies Chine n° 4, 2009, p. 133-144.

Tableau 1-1 : Les raisons pour lesquelles les étudiants chinois apprennent le français[6]

Tableau 1-1 Pour quelle raison avez-vous choisi d'apprendre le français ?	
Pour mieux répondre à la demande du marché du travail en bilingues	69%
Par intérêt pour la langue française	46%
Pour obtenir le certificat de « français deuxième spécialité »	41%
Par intérêt pour la culture française	39%
Pour utiliser la langue française dans ma spécialité	32%
Par désir de poursuivre mes études en France	27%
* le total des pourcentages est supérieur à 100, les enquêtés ayant pu donner plusieurs réponses (il en est de même pour les tableaux ci-après)	

Tableau 1-2 Qu'est-ce qui intéresse les étudiants chinois spécialisés en français à part la langue?[7]

Tableau 1-2 En plus des connaissances linguistiques, à quels aspects de la France vous intéressez-vous ?			
coutumes et mœurs	81%	éducation	39%
société	63%	économie	37%

[6] Zeng Xiaoyang, Pu Zhihong, *Un enseignement adapté au profil des étudiants chinois ?-Enquête menée auprès des étudiants de français langue seconde à l'Université Sun Yat-sen*, Synergies Chine n° 4, 2009, p.145-152.

[7] Idem.

littérature et art	60%	politique	24%
connaissances relatives à ma discipline	43%	science et technologie	22%

Comme l'explique Pu Zhihong dans son article, les étudiants enquêtés ayant la possibilité de donner plusieurs choix, on trouve que les motivations intégratives telles que l'intérêt pour la langue et la culture françaises sont aussi élevées que les motivations instrumentales telles que leur avenir professionnel ou la poursuite de leurs études en France. Mais une analyse plus poussée des données collectées révèle cependant que les étudiants qui ont choisi d'apprendre le français dans une visée intégrative ne représentent que 7% (intérêt pour la langue) et 3% (intérêt pour la culture). Dans notre recherche auprès des étudiants, nous avons aussi remarqué que la majorité d'apprenants considère que la maîtrise d'une langue étrangère autre que l'anglais est un atout professionnel et que cette compétence augmente leur chance d'être embauché et d'avoir un meilleur salaire. Nous allons développer cette analyse dans le chapitre 5. Le tableau 1-2 nous montre que dans l'apprentissage de la culture, les étudiants s'intéressent davantage à la culture qui englobe des éléments comme une vision du monde, les croyances, les comportements etc., qu'à la politique ou la science/technologie.

1.1.3. Les manuels utilisés en cours de français à l'université

Pour identifier les manuels de FLE utilisés dans les universités chinoises, nous avons fait une recherche sur le « Guide pédagogique de l'enseignement du français » des départements de français dans 4 universités chinoises. Du nord vers le sud de la Chine, nous avons sélectionné l'Université des langues étrangères de Beijing, l'Institut des études internationales de Sichuan, l'Université de Xiamen, et l'Université de Sun Yat-sen (Canton). Parmi ces universités chinoises, celles de Beijing et de Sichuan sont spécialisées dans l'enseignement des langues étrangères, les deux autres sont des universités multidisciplinaires.

Tableau 1-3 : Guide pédagogique de l'enseignement du français dans 4 universités chinoises

Nom d'établissement	**Manuels utilisés et nombre d'heures par semaine**
Université des langues étrangères de Beijing	« Le français 法语» Ma Xiaohong (Tomes 1-4) 8 heures par semaine pour la 1ère et la 2ème année « Intercodes I » 2 heures par semaine pour la 2ème année « Langue et Civilisation françaises 法国语言与文化» SHEN Dali (tome1) 6 heures par semaine pour la 3ème année « Panoramique » , « Profil », « Optique », « Reflets » 2 heures par semaine pour la 3ème année « Civilisation progressive française » 2 heures par semaine pour la 3ème année « Sans frontières (3) », 2 heures par semaine pour la 3ème année « Pays et régions francophones 法语国家与地区概况 » Ding Xueli, 2 heures par semaine pour la 4ème année La quatrième année de formation offre aux étudiants des cours de Traduction/Interprétation du Français des affaires et l'Histoire de France. Les supports pédagogiques sont souvent préparés en autonomie par les enseignants.

Institut des études internationales de Sichuan	« Le français 法语 » et « Reflets I » utilisés en parallèle, 8 heures par semaine pour la 1ère année « Le Français » comme ouvrage principal, « Reflet II» et son « Cahier d'Exercices » en tant que support complémentaire, 8 heures par semaine pour la 2ème année « Reflet III » et « Nouveaux sans frontières III », 4 heures par semaine pour la 3ème année « Anthologie de la Littérature européenne » comme manuel principal, « Anthologie de la littérature française 法国文学选集 » Zhang Fang comme manuel complémentaire, 2 heures par semaine pour la 3ème année « Pays et régions francophones 法语国家和地区概况 », 2 heures par semaine pour la 4ème année « 300 phrases en français 法语 300 句 » Wang Tingrong « Le français de tous les jours » Wu Xianliang « Lexique français 法语词汇学 » Cao Deming « Initiation à l'interprètation professionnelle 大学法语口译教程» Zhuang Yunyong 《Français de tourisme 旅游法语》HACHETTE
Université de Xiamen	« Le français 法语 » Ma Xiaohong (tome1-4) 4-8 heures par semaine pour la 1ère et la 2ème année « Reflets», « Nouveaux sans frontière », « Café

	crème » Pour les cours d'audio-visuel, souvent 2 heures par semaine.
Université de SUN Yat-sen	« Le français 法语 » Ma Xiaohong,(tome1-4) 2-12 heures par semaine pour la 1ère, 2ème et 3ème année et le premier semestre de la 4ème année « La pratique de l'expression écrite » Claude Peyrautet（Nathan, 2004）; « Méthodologie de la Recherche » (Mathieu Guidère, Ellipses 2003) 4 heures par semaine pour le 2ème et 3ème semestre «Nouveau cours de traduction du français en chinois 实用法译汉教程» Feng Baicai, « La traduction aujourd'hui» Marienne Lederer, 2 heures par semaine durant 3 semestres. « Economie Générale » BTS1-DEUG-DUT (Jacques Paraine Christian Jimerez) 2 heures par semaine durant 4 semestres «Grammaire pratique du français 实用法语语法精讲与练习» Zhang Jing, 2 heures par semaine pendant 2 semestres « Connexion » & « Reflets » 2 heures par semaine durant 4 semestres

Dans les 4 établissements, on a trouvé un manuel chinois commun pour l'enseignement du français : « Le français ». Cette méthode, constituée de 4 volumes, a été mise au point par l'Université des Langues étrangères de Beijing à l'intention des étudiants de

1ère et 2ème année, édition Foreign Language Teaching and Research Press, Beijing, 1992.

A part ce manuel, on retrouve souvent « Reflets » et « Nouveaux sans frontière » qui sont présents dans le guide pédagogique en tant que manuels pour les cours audio-visuels, ces cours sont majoritairement assurés par les lecteurs français. Les cours dans lesquels on utilise « Le français » sont principalement plus nombreux voire considérés plus fondamentaux et plus importants par rapport aux cours audio-visuels, surtout pour la première et la deuxième année.

Les cours proposés aux étudiants de 3ème et 4ème années sont plus diversifiés : des cours de traduction/interprétation, des cours de littérature française, des cours de vocabulaire, des cours de tourisme, le français des affaires, etc. Nous avons également remarqué que les manuels utilisés pour ces cours sont très diversifiés. L'utilisation des manuels français et chinois est à peu près équivalente.

1.2. Le français dans les Alliances Françaises en Chine

La langue française n'est pas uniquement enseignée dans les établissements supérieurs. A part les étudiants inscrits à l'université, il y a de nombreuses demandes de la société qui émergent avec l'ouverture du marché de l'éducation supérieur à l'étranger et du tourisme à titre privé dans les pays occidentaux. De plus en plus de Chinois souhaitent apprendre le français pour pouvoir poursuivre leurs études en France ou dans les pays francophones, comme la Suisse, le Québec, la Belgique, etc. Certains veulent l'apprendre pour faire un voyage, il y en a aussi pour qui apprendre le français est juste un intérêt culturel ou linguistique. Avant que l'Alliance Française s'installe en Chine continentale, les établissements supérieurs offraient une formation payante aux auditeurs libres.

1.2.1. Le développement des Alliances Françaises en Chine

Le réseau de l'Alliance Française n'est présent en Chine continentale qu'à partir de l'année 1989. Avant sa création, quelques structures similaires avaient déjà existé au début du 20ème siècle dans les ports tels que Canton, Tianjin, Qingdao, etc. Les

Alliances Françaises se sont retirées de la Chine continentale après la fondation de la Chine R.P.C. Après une longue fermeture vis-à-vis des pays capitalistes, à partir de 1989, les autorités chinoises ont souhaité ouvrir leur champ éducatif à une coopération avec les pays étrangers. Les premières Alliances Françaises ont été créées à Canton en 1989, à Shanghai en 1993 et à Pékin en 1996. Ce réseau a petit à petit gagné du terrain en commençant par les villes les plus éloignées du pouvoir.

Depuis le nouveau millénaire, le réseau des Alliances Françaises a ouvert une dizaine de centres dans les provinces chinoises. Il a obtenu des succès spectaculaires.

Selon les ressources du site officiel, jusqu'en 2013, l'Alliance Française en Chine est constituée de:

- ***15 Alliances Françaises (dont 13 en Chine continentale, 1 à Hongkong, 1 à Macao)***
- ***25 000** étudiants,*
- ***2 800 000** heures de cours vendus par an,*
- ***275** professeurs, **110** employés administratifs,*
- ***17 500** m² de surface d'enseignement*
- ***45 000** documents librement consultables dans **1 800** m² de médiathèques,*
- ***325** manifestations culturelles organisées, pour **40 000** spectateurs.*

1.2.2. La particularité de l'Alliance Française en Chine et son enseignement du français

En Chine, l'Alliance Française a créé un modèle unique au monde, constitué de solides partenariats avec de prestigieuses universités chinoises. Cette position privilégiée lui permet de se développer à un rythme soutenu (dix nouvelles Alliances ont été ouvertes en dix ans) et de s'adapter en permanence aux réalités locales. Les quinze Alliances

Françaises de Chine sont des établissements à but non lucratif largement autofinancés, qui forment un réseau innovant et dynamique.

Sur leur site officiel, les Alliances Françaises ont souligné qu'elles garantissent pour leurs cours de français l'excellence de leur pédagogie et une offre culturelle de haut niveau.

- **L'offre de cours**

> *« Afin que chacun puisse trouver la solution la mieux adaptée à ses projets et à sa disponibilité, les Alliances Françaises proposent des cours intensifs, extensifs, en journée ou en soirée, en semaine ou le week-end, du niveau débutant complet (niveau A1 du CECR) au niveau autonome (niveau C1 du CECR). Des ateliers (grammaire, phonétique, civilisation, littérature, TV5 Monde, conversation, chant, etc.) sont également proposés en complément des cours de français général.*

- **Les professeurs**

> *En Chine, les professeurs des Alliances Françaises sont principalement français, mais également chinois, belges, québécois. Ils sont tous des professionnels de l'enseignement du français langue étrangère (FLE).*

- **La méthode**

> *Apprendre une langue étrangère, c'est être capable de communiquer dans cette langue : la première phase de communication se fait à l'oral et nécessite de comprendre l'autre et de lui répondre. Pour cette raison, à l'Alliance Française, les premiers niveaux d'apprentissage sont majoritairement orientés vers la communication orale et les méthodes utilisées reposent sur la participation active de l'étudiant. Par la suite, les apprenants amélioreront l'écrit par des activités de compréhension et de production. Les quatre compétences (compréhension et expression orales, compréhension et expression écrites) sont travaillées en classe*

> *dès les premiers niveaux. Notre enseignement, basé sur une approche communicative, permet aux étudiants de s'exprimer dès les premières leçons. Pour plus d'efficacité, les cours s'effectuent en petits groupes. »*[8]

Différentes des établissements supérieurs, les Alliances Françaises ont moins de contraintes sur les progressions et les taux de réussite scolaire. Elles procèdent plus de ressources culturelles et pédagogiques telles que TV5, la presse et les magazines actuels. Les professeurs sont majoritairement français, et leur mobilité est plus importante que celle des professeurs chinois qui restent presque toute leur vie dans le même établissement, ainsi en général, ils bénéficient plus de formations spécialisées dans l'enseignement de la culture et de la civilisation. La coopération avec les universités chinoises leur permet aussi d'avoir une grande partie de leurs clients sur le campus universitaire, de profiter des infrastructures et des équipements des universités.

1.3. L'enseignement du français dans d'autres établissements privés

A part l'Alliance Française, il existe d'autres établissements privés qui offrent des cours de français ainsi que d'autres langues étrangères telles que l'allemand, le russe et le japonais. Certains établissements n'offrent pas seulement de cours, ils fournissent également des renseignements aux étudiants sur leurs études supérieures à l'étranger. Dans ce cas-là, les cours proposés sont plus ou moins complémentaires de leurs activités principales (consulting des études à l'étranger). Ces établissements aident même les étudiants à traduire des documents, à faire leur demande de visa et à acheter un billet d'avion.

Contrairement aux établissements supérieurs, et aux Alliances Françaises, leur professeurs sont souvent embauchés sous contrat de courte durée. Certains établissements recrutent aussi des professeurs universitaires pour la garantie de la qualité des cours, mais beaucoup d'autres établissements de taille plus modestes, afin

[8] *Site de l'Alliance Française Chine-Délégation générale*, http://www.afchine.org/Une-ecole-d-excellence.html, page consultée le 25 juillet 2012.

de réduire le coût financier, cherchent plutôt des étudiants en Masters spécialisés en français à l'université, ou bien des jeunes diplômés de Licence en français. Ils sont francophones, mais pas vraiment spécialisés en didactique des langues. En fonction de la demande des étudiants, quand l'entretien à l'ambassade pour l'obtention de visa se rapproche, s'ajoutent des cours de français oral réalisés par des natifs français pour entraîner les étudiants.

Dans l'ensemble, la qualité de l'enseignement ne peut pas s'aligner sur celle des établissements publics et des Alliances Françaises. Par contre, leurs clients ont souvent une visée plus claire : poursuivre leurs études à l'étranger. Par conséquent, l'objectif de leur enseignement est à assez court terme, c'est l'obtention du visa. Pour atteindre cet objectif le plus vite possible, au niveau écrit, il faut que les étudiants réussissent le test TEF ou TCF, un critère important lors de l'évaluation du projet professionnel à l'Ambassade de France ; au niveau oral, il faut que les étudiants réussissent l'entretien le jour de dépôt du dossier.

2. Vue générale : relations franco-chinoises à travers l'histoire

Dans cette partie, nous allons dégager une perspective générale des contacts franco-chinois et vous présenter le terrain de recherche.

2.1. Les premiers contacts historiques franco-chinois (16ème -18ème siècle)

Le premier pas vers la Chine a été réalisé par Mattéo-Ricci et Michèle Ruggieri en 1583, qui avaient comme mission de répandre la religion dans l'empire du milieu. Après une longue hésitation, une équipe de six jésuites n'a été envoyée que sous le règne de Louis XIV, en 1685. L'empereur chinois de l'époque était Kangxi, quelqu'un d'esprit très ouvert, et particulièrement intéressé par les mathématiques, les sciences naturelles et la médecine. Par conséquent, afin de convertir l'empereur voire son entourage, les jésuites français ont privilégié les sciences et les techniques comme moyen de conversion. Ces jésuites français semblent avoir apprécié leur séjour en Chine. Ils ont appris les coutumes et les traditions chinoises, et ils ont atteint un haut niveau de compréhension orale et écrite en chinois en diffusant leur savoir-faire sur les

sciences et les techniques occidentales. Mais leur sinisation n'a pas été appréciée par l'Europe ainsi que par le Pape. Elle était même considérée comme une traitrise voire une faiblesse. Mais du côté chinois, après la mort de Kangxi, son successeur Yongzheng n'a pas caché son avis défavorable à l'égard de ces messagers évangéliques :

> *« (...) Que diriez-vous si j'envoyais une troupe de bonzes ou de lamas dans votre pays pour y prêcher une loi ? Comment y recevriez-vous ? Ce n'est que sous le règne de mon père que l'on a élevé partout des églises et que votre loi s'est répandue avec rapidité. Nous le voyions, et nous n'osions rien dire. (...) Vous voulez que tous les chinois se fassent chrétiens, votre loi le demande, je le sais bien. Mais, dans ce cas-là, que deviendrions-nous ? Les sujets de vos rois, les chrétiens que vous faites ne reconnaissent que vous ; dans un temps de trouble, ils n'écouteraient point d'autre voix que la vôtre. Je sais bien qu'actuellement il n'y a rien à craindre, mais quand les vaisseaux viendront par mille et dix mille, il pourrait y avoir du désordre. »*[9]*(Vissière, 1979)*

Les expériences de ces jésuites nous révèlent la difficulté d'intégration dans une autre culture distincte de la leur, surtout quand ils ont pour objectif de convertir ce peuple à leurs croyances. La particularité de la Chine « Empire du milieu » par rapport au nouveau monde est que ce n'était pas un terrain vierge. La civilisation, la culture, les coutumes, les mœurs, la langue, l'écriture, la mentalité ainsi que les croyances existant depuis des dizaines de siècles, étaient déjà incarnés profondément dans le sang des Chinois. L'arrivée des autres idées n'était pas impossible, mais quand les Chinois ont senti que ces idées risquaient d'ébranler leur pilier d'existence, le moment de les chasser était venu. A partir de Yongzheng, la Chine a commencé à fermer petit à petit sa porte envers les autres, à ignorer la révolution industrielle en Europe et à se contenter

[9] Vissière Isabelle et Vissière Jean-Louis, *Lettre édifiantes et curieuse des jésuites de Chine*, Garnier-Flammarion, 1979, p.139.

d'avoir une sorte d'autonomie matérielle et spirituelle jusqu'au moment où les Occidents ont tenté de percer cette porte d'acier avec violence.

2.2. Les conflits franco-chinois (1839- 1ère guerre mondiale)

La première guerre de l'opium est un conflit militaire, motivé par des raisons commerciales, entre le Royaume-Unis et l'empire Qing en Chine de 1839 à 1842. Il est considéré comme la première manifestation du déclin de l'Empire de Chine, incapable de résister à l'Occident, déclin qui a entraîné la Chine dans une longue période d'instabilité. De 1856 à 1860, la France s'est joint au Royaume-Unis pour s'opposer à la Chine, cela est considéré comme la deuxième guerre de l'opium, qui est le prolongement de la première. Ces deux guerres de l'opium restent très fortement présentes dans la mémoire des Chinois. Au niveau économique, la Chine a payé une grosse somme d'argent aux pays contre qui elle a été en guerre, et a signé au fur et à mesure plusieurs traités injustes et humiliants pour ouvrir ses ports aux commerces. En plus, une partie de territoire a été envahie par les Russes. Au niveau culturel, le splendide palais d'été a été brûlé par les alliés franco-anglais après un pillage. Il ne reste qu'une porte d'entrée en ruine suite à l'incendie pour que l'on puisse imaginer la puissance chinoise à cette époque. Après ces deux guerres de l'opium, les Chinois se trouvaient affaiblis économiquement et physiquement, le déséquilibre entre la Chine et le Japon a entrainé finalement les guerres sino-japonaises en 1894 et 1937. D'un certain point de vue, il n'y a jamais de reconstruction sans destruction. Ces conflits pendant presque cent ans n'ont pas uniquement entraîné la Chine vers le déclin, ils ont en quelque sorte accéléré la chute du système impérial et la marche vers la modernisation malgré des douleurs gravées dans la mémoire des Chinois.

2.3. L'alternance de la lune de miel et la crise dans le contexte de la mondialisation (1963-aujourd'hui)

La France est le premier pays occidental à avoir reconnu la République Populaire de Chine, l'établissement des relations diplomatiques a été réalisé en 1964. Cela a lancé une « bombe nucléaire » dans la communauté internationale. Le Général De Gaulle qui a été considéré comme un héros de la guerre et un grand homme politique est présent

dans les médias chinois. C'était la première fois que l'on donnait un compliment aussi important à un dirigeant occidental dans la propagande chinoise. Naturellement, la France était un grand pays ami. Depuis cet établissement de relations diplomatiques, la France et la Chine ont connu une période de lune de miel, mais ont dû également faire face à quelques tensions. Les crises les plus récentes arrivent au moment des émeutes au Tibet et de la préparation des Jeux Olympiques. La Chine était très critiquée sur le plan des droits de l'homme et de la liberté d'expression. Pendant une dizaine de jours, dans les universités chinoises, les étudiants qui apprenaient le français ont dû ressentir une sorte de tension. En tant qu'enseignante de français, on devait faire face à la tension extérieure et aux doutes de nos propres étudiants. Des débats autour de la relation sino-française et de la démocratie étaient vivement échauffés par l'évènement. A la fin de cet évènement, on s'est rendu compte que nous nous étions tous perdus, que l'on ne cherchait pas seulement un accord avec les autres, mais plutôt que l'on se cherchait. L'élève essayait de trouver un équilibre entre son choix d'affection et le jugement des autres ; l'enseignant cherchait à identifier son rôle de transmetteur de connaissance. Pourquoi telle valeur considérée comme universelle est interprétée de façon aussi éloignée ? Comment vivre des chocs culturels quand cela arrive violemment ? Cette grande agitation d'esprit dans notre classe de français nous révèle qu'en tant qu'acteurs sociaux, on ne peut pas être indépendant de la société où l'on vit.

> *« La crise d'identité peut survenir. Comment l'éviter ? Comment marier cette double exigence contradictoire : changer tout en restant le même ? La réponse est moins logique que psychologique, et elle nécessite de voir une complémentarité, au lieu d'une opposition, dans le rapport entre ouverture et fermeture : l'ouverture culturelle se réalise sous l'assurance de la fermeture identitaire. Tout comme le système immunitaire autorise les échanges d'énergie et d'informations avec l'environnement extérieur grâce à une fermeture relative et sélective, le mécanisme de défense identitaire rend possible*

> *l'intégration des objets étrangers sans mettre en péril l'intégrité identitaire. »*[10] *(Toshiaki, 2007)*

Cela nous fait remarquer que dans le contexte de la mondialisation, l'opposition ou l'adhésion des deux cultures ne sont jamais radicales et éternelles. Nous sommes dépendants les uns des autres, en tant qu'acteurs dans ces contacts culturels. L'identification de soi est très importante. L'image de soi est un reflet de l'image de l'autre, et vice versa. Autrement dit, lors des contacts interculturels, les comportements et l'identification de soi des acteurs sociaux résultent des relations globales des deux cultures ainsi que de leur statut dans la culture d'origine ou la culture d'accueil.

2.4. La mobilité des étudiants chinois vers la France

Selon un rapport de Campus France publié en 2011 sur les chiffres clés des étudiants internationaux[11], en 2009, on comptait en tout 3 324 871 étudiants internationaux dans le monde. Le premier continent d'origine des étudiants en mobilité est l'Asie, suivi par l'Europe et par l'Afrique. Les Chinois, puis les Indiens, les Sud-coréens, les Allemands et les Malaisiens sont les plus nombreux à étudier à l'étranger. Les premiers choix de destinations des étudiants internationaux sont les Etats-Unis, suivis par le Royaume-Uni, et l'Australie. Dans ces trois pays, le premier pays d'origine des étudiants étrangers est la Chine. La France occupait le 6ème rang en 2009 dans l'accueil des étudiants chinois, après ces trois pays occidentaux et les pays voisins de la Chine tels que le Japon et la Corée du Sud. Donc, parmi les pays occidentaux, la France est le premier pays non anglophone comme choix de destination d'études des étudiants chinois. Pour expliquer cette préférence des étudiants chinois, nous ferons un point sur la mobilité des étudiants chinois vers les pays étrangers au début du 20ème siècle.

[10] Toshiaki Kozakai, *L'étranger, l'identité*, Editions Payot& Rivages, 2007, p.14.

[11] *Les étudiants internationaux : Chiffres clés CampusFrance 2011*, Site du CampusFrance, http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/brochure_campusfrance_chiffres_cles_n6_2011.pdf, page consultée le 02 février 2012.

2.4.1. La première vague d'arrivée des étudiants chinois en France au début du 20ème siècle

Dès la fin du 19ème siècle, de nombreux intellectuels chinois font le constat que la faiblesse de la Chine est le fait du grand retard de son système scolaire et de son caractère inadapté aux transformations qu'est en train de connaître le monde. Ainsi, en 1872, trente enfants chinois de 10 à 12 ans ont été envoyés aux Etats-Unis par le gouvernement de la dynastie de Qing. Ils ont suivi un cursus complet de l'école primaire jusqu'à l'université. En parallèle, les encadrants chinois leur ont programmé des cours sur la culture traditionnelle chinoise.

Plus tard, le gouvernement a décidé d'envoyer des jeunes étudiants dans les pays voisins et en Europe ; une préparation linguistique et spécialisée a été mise en place afin de raccourcir la durée des études, ces jeunes chinois se sont intégrés directement dans les établissements supérieurs à l'étranger. Cette fois-ci la mobilité vers les pays tels que le Japon, l'Angleterre et la France n'est plus réservée aux boursiers du gouvernement, des jeunes chinois issus des familles aisées sont aussi autorisés à autofinancer leurs études à l'étranger. De 1899 à 1906, le nombre d'étudiants chinois au Japon a augmenté de 200 à 8000.

Entre 1912 et 1927, un nouveau mouvement appelé Travail-Etudes en France a été créé par Li Shizeng. Admirateur de la culture française, il avait étudié à l'école agricole de Montargis. Avec l'aide de Cai Yuanpei, président de l'Université de Beijing, Li Shizeng a fondé l'école préparatoire aux travail-études, qui devait préparer des jeunes gens à des études en France.

> *« Le mouvement travail-études se révèle dès le départ très populaire en Chine : ses participants voient là une chance de pouvoir obtenir un meilleur niveau d'instruction en prenant part à une avant-garde intellectuelle formée à une nouvelle culture et à une nouvelle façon de penser. Le rejet de la culture et des valeurs traditionnelles confucéennes étant très répandu après le Mouvement du 4 mai 1919, la tendance générale voit ces étudiants-ouvriers être des idéalistes plus que des idéologues. Ils sont sur des positions qui se caractérisent par*

> *un radicalisme accentué et un engagement politique très marqué, quel qu'il soit, avec l'intime conviction de pouvoir changer la destinée de leur propre pays. »*[12]
>
> *« Le mouvement travail-études permet par ailleurs à des jeunes de familles modestes et surtout aux jeunes filles, dont l'entrée dans les Universités est souvent interdite en Chine, de pouvoir étudier grâce à l'expatriation. Le mouvement prend de l'ampleur après la première guerre mondiale. Jusqu'en 1927, 4 000 jeunes chinois viendront étudier et travailler en France. Parmi eux se trouve notamment un groupe de jeunes intellectuels, originaires du Hunan, qui ont découvert avec enthousiasme le socialisme. Embarquant pour la France en 1919, ce groupe compte la plupart des amis de Mao Zedong. »*[13]

Parmi lesquels figurent, entre autres, Zhou Enlai (le premier Premier ministre de la République populaire de Chine en poste à partir d'octobre 1949 jusqu'en 1976), Deng Xiaoping (le dirigeant de facto de la République populaire de Chine de 1978 à 1992), Chen Yi (le ministre des affaires étrangères dans le gouvernement de Zhou Enlai), qui occupaient les postes de ministre de la nouvelle Chine, surtout Deng qui était en réalité le n°1 en Chine après la révolution culturelle. Dans les enquêtes réalisées auprès des étudiants chinois, quelques-uns ont cité les parcours en France de Zhou Enlai et Deng Xiaoping, cela montre que, après de nombreuses années et des changements de contexte, l'influence de la France chez les dirigeants communistes chinois est toujours perçue positivement par les étudiants chinois.

2.4.2. Les boursiers du gouvernement chinois de 1949 jusqu'aux années 1980

Après la fondation de la nouvelle Chine en 1949, étudier à l'étranger entre dans une nouvelle période historique, de 1949 à 1966 (avant la Révolution Culturelle). Cette période constitue la première étape de l'envoi des étudiants à l'étranger, en raison d'un contexte politique particulier ; la majorité des étudiants chinois sont envoyés en Union

[12] *Le mouvement travail-études*, site de l'Institut Franco-Chinois de Lyon, http://www.bm-lyon.fr/lyonetlachine/vf/mouvtravailetudes.html, Page consultée le 15 janvier 2012.

[13] http://fr.wikipedia.org/wiki/Mouvement_Travail-%C3%89tudes, Page consultée le 16 janvier 2012.

Soviétique et en Europe de l'Est. En 1950, la Chine a signé un accord d'échange avec la Pologne, la République Tchèque et d'autres pays d'Europe de l'Est, 25 étudiants chinois ont été envoyés pour apprendre la langue et l'histoire, de plus, 10 étudiants ont été sélectionnés par le Ministère de l'Industrie pour y apprendre la technologie.

À partir de 1951, afin de s'adapter aux besoins de la construction économique nationale, la nouvelle Chine a commencé à envoyer en Union Soviétique les étudiants spécialisés en ingénierie. Rien que cette année-là, 375 étudiants chinois (136 étudiants en Master) ont participé à ce programme d'échange. Jusqu'à 1966, 10 668 personnes ont été envoyées, principalement en Union soviétique, et plus tard dans d'autres pays socialistes, après que les relations sino-soviétiques se soient détériorées en 1961. Durant cette période, les étudiants sont tous des boursiers du gouvernement, la majorité d'entre eux sont de jeunes militants du parti communiste. Sous le système économique planifié, même les études à l'étranger sont planifiées dans la gestion du pays, cela constitue la caractéristique de la mobilité des étudiants chinois pendant cette période précédant la Révolution Culturelle.

Durant les 10 ans de la Révolution Culturelle, la porte de la Chine est entièrement fermée. Dominée par la théorie de la lutte des classes, étudier à l'étranger est considéré comme la nostalgie du capitalisme occidental, l'introduction de la technologie étrangère avancée et des équipements est perçue comme un comportement servile. Ainsi, non seulement la mobilité des étudiants à l'étranger est interrompue, mais les intellectuels qui ont séjourné à l'étranger sont soupçonnés d'être des autorités académiques réactionnaires.

Après une dizaine d'années d'isolement à l'étranger, le gouvernement a redémarré en 1978 le programme d'échange avec les pays étrangers. Par rapport aux étudiants envoyés en Union soviétique, les étudiants de cette époque sont plus âgés et possèdent en général au moins deux ans d'expériences professionnelles. Dans la sélection de destination, la Chine s'est montrée plus ouverte en abandonnant les critères idéologiques. Les premiers étudiants ont été envoyés aux Etats-Unis et plus tard dans les pays européens considérés autrefois comme les puissances capitalistes ennemies. Dans la sélection des étudiants, par rapport aux étudiants envoyés en Union soviétique

qui venaient tous des familles révolutionnaires et militantes du parti communiste, les étudiants boursiers du début des années 1980 sont plutôt sélectionnés selon leur performance académique et professionnelle. Assoiffés par les nouvelles technologies avancées de l'Occident, les étudiants de cette période ont bien fait preuve de leur volonté d'apprendre, ils ont laissé une bonne réputation à l'étranger. La majorité d'entre eux ont ensuite choisi de retourner travailler en Chine, ils ont bien participé au développement de la Chine après la réforme économique et deviennent maintenant les leaders ou les experts dans divers domaines.

2.4.3. Une nouvelle ère : autofinancer les études à l'étranger

En Janvier 1981, pour la première fois, le Conseil d'Etat de la Chine a indiqué explicitement que «autofinancer les études à l'étranger constitue une partie importante pour la formation des étudiants ». Cette nouvelle politique a remué le cœur des jeunes chinois. En 1985, le gouvernement chinois a encore une fois de plus assoupli la politique en supprimant une variété de restrictions : les étudiants n'ont plus eu besoin d'être qualifiés par le gouvernement chinois pour étudier à l'étranger, la sélection se faisait désormais directement et seulement par les pays d'accueil. A ce stade, plus de la moitié des étudiants ont choisi d'étudier aux Etats-Unis. Les étudiants s'intégraient souvent directement en Master ou en Doctorat dans les établissements étrangers, et ils étaient en général plus jeunes que les premiers boursiers du gouvernement après la Révolution Culturelle.

Après la ruée vers l'Amérique du nord, les études à l'étranger avec l'autofinancement ont continué à prendre de l'ampleur, les destinations préférées des étudiants chinois se sont étendues au Japon, à l'Australie, à l'Angleterre et à d'autres pays d'Europe. Par contre, pendant cette période, une partie d'entre eux ont utilisé les études à l'étranger comme un raccourci afin d'immigrer à l'étranger. Surtout après le mouvement politique sur la place Tian'anmen du 6 juin 1989, beaucoup d'étudiants chinois ont demandé un titre de séjour de longue durée ou permanent dans les pays d'accueil.

Selon les statististiques du ministère de l'éducation nationale, de 1978 à la fin de l'année 2007, le nombre total des différents types d'étudiants chinois à l'étranger a atteint 121,2

millions. En 2007, environ 144500 étudiants ont obtenu le visa pour étudier à l'étranger, soit 168 fois de plus que l'année 1978 (860 personnes).

Au cours des dernières années, il convient de noter qu'étudier à l'étranger est devenu un investissement dans l'éducation. Les jeunes chinois financent leurs études à l'étranger en espérant obtenir un diplôme, pour avoir accès à un statut social ou professionnel plus privilégié après le retour en Chine, et être ainsi mieux rémunérés. Ainsi ce choix personnel a plus de motivation pour l'utilité privée que celle des étudiants du début des années 1980. Cela reflète que dans la société actuelle, l'intérêt individuel est plus valorisé qu'autrefois et que les étudiants commencent à avoir une vision internationale en se mettant dans le contexte de la mondialisation.

Les talents chinois participent à la concurrence mondiale à travers les études à l'étranger et entrent ensuite dans les compétitions professionnelles et technologiques plus vivantes. Pour soutenir cet enthousiasme de faire les études à l'étranger, de nombreuses formations sont proposées en vue de préparer les étudiants aux tests de niveau des langues étrangères, tels que TOEFL, GRE, IELTS, TEF et TCF. Les méthodes d'apprentissage de l'anglais comme «Family Album U.S.A» ou «New Concept English» sont devenues presque les symboles les plus significatifs de notre époque. Le statut des langues étrangères se positionne de mieux en mieux dans la société chinoise. Nous ressentons cette place comme inébranlable dans les programmes scolaires, dans les secteurs primaires, secondaires et supérieurs.

3. La culture d'apprentissage dans la culture et la société chinoises

Qu'est-ce qu'apprendre ? Les interprétations de cette notion sont différentes selon les contextes. La discussion autour de ce sujet dans la culture traditionnelle chinoise n'est pas la même que celle qui est développée en psychologie en Occident. Dans notre recherche, nous ferons un tour des représentations historiques de l'apprentissage dans la culture traditionnelle chinoise ainsi que de ses héritages dans la société actuelle, cela

nous aidera à comprendre les stratégies d'apprentissage des étudiants chinois et leurs comportements en classe.

3.1. La notion « apprendre » dans la psychologie occidentale et dans la culture traditionnelle chinoise

3.1.1. « apprendre » dans la psychologie occidentale

En Occident, il existe de nombreuses écoles d'apprentissage théorique. Ces théories contemporaines qui travaillent sur le behaviorisme et la psychologie cognitive contribuent au développement de l'éducation et offrent aux enseignants une réflexion multi-perspective sur la formation des apprenants. Elles sont influencées par les lois de l'apprentissage de Thorndike[14] et la théorie du conditionnement classique de Pavlov[15]. Nourri par les travaux de Pavlov, Skinner a continué les études expérimentales des comportements des animaux, et est arrivé à élaborer une théorie concentrée sur l'étude des relations de cause à effet, intitulée le concept de conditionnement opérant. Par rapport à la théorie de Pavlov qui consiste à démontrer le processus de stimulus et réponse, l'approche de Skinner prenait en compte l'action de l'environnement après qu'une réponse ait été produite. Pour Skinner, un chien peut saliver suite à un son de cloche, ce résultat vient de ce qui se passe après : il est récompensé ou pas. Si l'acte est récompensé, le son de la cloche deviendra un stimulus opérant.

Comme le processus d'apprentissage est un processus mental qui ne pouvait pas être observé directement, l'utilisation de plusieurs variables a été nécessaire pour rendre

[14] Thorndike: Son travail sur le comportement animal et le processus d'apprentissage a conduit à la théorie du connexionnisme et a contribué à construire les bases scientifiques de psychologie de l'éducation moderne. Les lois de l'apprentissage les plus connues sont celles de l'effet (un comportement suivi d'une récompense sera associé à la situation qui l'a déclenché) et celle de l'exercice (plus un sujet se comporte d'une certaine façon dans une situation donnée, plus l'association entre cette situation et ce comportement sera renforcée).

[15] Le conditionnement classique est un concept du béhaviorisme proposé par Ivan Pavlov au début du XX^{e} siècle. Cette théorie s'intéresse aux résultats d'un apprentissage dû à l'association entre des stimuli de l'environnement et les réactions automatiques de l'organisme.

possible la description de l'apprentissage tels que le comportement, l'environnement dans lequel s'est produit le comportement et les conséquences renforçantes. Par exemple, dans la didactique des langues, un enseignant enseigne le vocabulaire en montrant une carte (ex : un dessin de panda) qui est un comportement de stimulus. L'enseignant peut féliciter ou corriger les apprenants de façon intermittente (renforcement). L'enseignant répète ce processus jusqu'à ce que ni le stimulus ni le renforcement ne soient nécessaires, et les apprenants parviennent à intérioriser la connaissance.

Dans cette théorie, les enseignants et le matériel utilisé sont les stimulus, accompagné des renforcements adéquats, ils ont comme objectif de provoquer une chaine de comportements des élèves qui sont les réponses. Par la description du processus d'apprentissage, la théorie de Skinner a favorisé le développement des techniques efficaces pour la gestion d'une classe.

Le psychologue américain Bruner J.S, qui s'est nourri de Piaget et Meyerson, est considéré comme un des fondateurs de la psychologie cognitiviste. Ayant pour objectif de comprendre comment l'homme construit son monde, son travail porte essentiellement sur la psychologie de l'éducation.

> *« Selon la théorie de Bruner, les individus forment des hypothèses, mettent en œuvre des stratégies pour les tester, révisant ensuite à la fois les hypothèses et les stratégies pour atteindre les concepts. C'était, à l'époque, une nouvelle façon d'expliquer comment nous savons ce que nous savons et ce fut le départ de la révolution cognitive. »*[16] *(Barth, 1985)*

Du point de vue cognitif, l'homme cherche toujours à comprendre comment les choses se relient ensemble pour former le monde. A la naissance, l'être humain possède déjà les outils intellectuels nécessaires pour le faire, mais il a aussi besoin des interactions

[16] Barth Britt-Mari, *Jérôme Bruner et l'innovation pédagogique*, In: Communication et langages. N°66, 4ème trimestre 1985, p. 46-58.

avec les membres de son monde afin de bien s'en servir. Par exemple, le langage sert à l'homme à communiquer ses désirs à son entourage et d'encoder ce qu'il vit.

> *« Ses expériences et leur encodage - que ce soit par l'action, par l'image, ou par la symbole - lui permettront d'organiser le monde et de se le représenter sous forme d'un modèle intérieur ou d'une structure cognitive. C'est ainsi que seront condensées, organisées et stockées ses connaissances. »*[17] *(Barth, 1985)*

Bruner croit que l'enseignement devrait prendre en compte d'une part la structure existante des connaissances de l'apprenant, d'autre part prêter attention à son initiative et à sa motivation intrinsèque dans l'apprentissage. D'après lui, la motivation la plus efficace est de s'intéresser à la matière, mais pas seulement aux récompenses extrinsèques. Par conséquent, l'enseignant devrait savoir comment provoquer et renforcer la volonté d'apprendre de l'apprenant et l'aider à ressentir le plaisir d'avoir trouvé des choses intéressantes. Bruner insiste que le rôle de l'enseignant est de fournir un système de codage, et de former une structure optimale d'acquisition des connaissances chez l'apprenant, « le transfert des capacités mentales est sans doute plus décisif pour l'éducation que le transfert du contenu» (Bruner, 1971). Cette idée rejoint l'idée de Lao Tseu (fondateur du taoïsme) sur l'objectif de l'éducation : apprendre à pêcher plutôt que donner du poisson.[18]

3.1.2. « apprendre » dans la culture traditionnelle chinoise

Dans la culture traditionnelle chinoise, l'objectif de l'éducation est d'atteindre un développement humain global, c'est un processus pour établir constamment un système de valeurs morales. Ainsi, « apprendre » est un concept au sens large dans la culture traditionnelle chinoise, comme l'a dit Confucius « l'homme de bien vit dans l'étude

[17] Idem.

[18] En chinois « 授人以鱼，不如授之以渔，授人以鱼只救一时之及，授人以渔则可解一生之需。 » La citation complète de Lao Tseu : Donne un poisson à un homme, tu le nourris pour un jour. Apprends-lui à pêcher, il se nourrira toute sa vie.

pour se parfaire dans la Voie »[19]. Un extrait de l'un des quatre livres confucéens « La Grande Etude » a décrit les étapes nécessaires pour réaliser la vertu humaine :

> *« Dans l'antiquité, pour faire resplendir la lumière de la vertu par tout l'univers, on commençait par ordonner son propre pays. Pour ordonner son propre pays, on commençait par régler sa propre maison. Pour régler sa propre maison, on commençait par se perfectionner soi-même. Pour se perfectionner soi-même, on commençait par rendre droit son cœur. Pour rendre droit son cœur, on commençait par rendre authentique son intention. Pour rendre authentique son intention, on commençait par développer sa connaissance. »*[20]

Dans cette description, acquérir la connaissance constitue la première phase pour arriver étape par étape à la perfection de soi, à la prospérité de la famille, à la bonne gestion du pays et finalement à l'harmonie de tout l'univers. Ainsi, à l'époque de Confucius, dans l'éducation, les Chinois ont mis l'accent sur les valeurs morales, la vertu humaine, les comportements corrects, et la responsabilité sociale. Apprendre au sens large est apprendre à être un homme de bien (*君子 jūnzǐ*).

Au travers des différences d'interprétation de la notion « apprendre », nous remarquons qu'en Occident des recherches sur les méthodes d'enseignement ont mis en avant l'importance du rôle de stimulus des enseignants et de l'interaction dans la classe. Le confucianisme a plutôt privilégié l'importance de l'acquisition des connaissances, la perfection morale et comportementale de l'individu.

3.2. Les représentations de l'apprentissage dans le confucianisme

En plus d'être un grand philosophe, Confucius a également une grande passion pour l'éducation. Il a consacré la majeure partie de sa vie à l'enseignement malgré ses

[19] En chinois : « 君子学以致其道。» La citation complète de de Confucius : l'homme de bien vit dans l'étude pour se parfaire dans la Voie.

[20]En chinois : « 古之欲明明德于天下者，先治其国，欲治其国者，先齐其家；欲齐其家者，先修其身；欲修其身者，先正其心；欲正其心者，先诚其意；欲诚其意者，先致其知，致知在格物。 » La Grande Étude (Da Xue 大学) considéré comme un des livres des « Quatre Livres » confucéens. (La traduction d'Anne Cheng, *Histoire de la pensée chinoise*, Seuil, 1997, P. 72-73.)

grandes ambitions pour la politique. Ses pensées éducatives et sa théorie de l'apprentissage ont exercé une influence considérable sur le développement de l'éducation en Chine et continuent à produire des effets sur l'éducation moderne en Chine, plus de 2500 ans plus tard.

Dans un autre ouvrage « Le Juste Milieu », Confucius a décrit les trois tâches principales dans le processus d'apprentissage : acquérir les connaissances, réfléchir et appliquer. Ces trois tâches se réalisent dans l'ordre en cinq étapes : étudier intensivement, interroger avec prudence, bien réfléchir, savoir distinguer et pratiquer avec ferveur.

3.2.1. Apprendre, c'est savoir poser des questions et savoir écouter.

** « Moi dans le Temple Ancestral Impérial, chaque chose à demander. (子入太庙，每事问。) »*

** « Ecoutez beaucoup, afin de diminuer vos doutes ; soyez attentifs à ce que vous dites, afin de ne rien dire de superflu ; alors, vous commettrez rarement des fautes. （多闻阙疑，慎言其余，则寡尤；多见阙殆，慎行其余，则寡悔。）»*

** « Il faut se garder de trois fautes : parler sans y être invité, ce qui est impertinence ; ne pas parler quand on y est invité, ce qui est de la dissimulation ; parler sans observer les réactions de l'autre, ce qui est de l'aveuglement. （侍于君子有三愆：言未及之而言谓之躁，言及之而不言谓之隐，未见颜色而言谓之瞽。）»*

Concernant « poser des questions », tout d'abord, Confucius confirme que c'est une étape nécessaire pour enlever les doutes. Mais au lieu de poser des questions immédiatement à quelqu'un d'autre, il encourage les élèves à réfléchir, à écouter et à observer, les élèves devraient montrer qu'ils ont fait des efforts pour trouver la réponse par eux-mêmes. Si les doutes persistent, il faut bien sûr oser poser des questions.

Malgré ces paroles de sagesse qui insistent sur l'importance de poser des questions, les élèves chinois ont toujours tendance à mettre en avant écouter plutôt que demander. En classe, ils écoutent attentivement, répondent aux questions des enseignants, mais après

tout, sont dans une attitude passive. Un lecteur français qui a travaillé en Chine témoigne que, dans sa classe, le temps de poser quelques questions est souvent suivi par un silence. Lorsqu'on lui demande pourquoi, la réponse est la suivante : les élèves n'ont pas de questions à poser, ou ont une question, mais n'osent pas la poser de peur d'être ridiculisés.

Nous pensons que cette passivité chez les élèves est créée par le système scolaire qui met trop l'accent sur la progression du programme, mais non à la formation de l'esprit critique des élèves, ainsi, sous la pression du programme et du taux de réussite, les enseignants ne prêtent pas attention à inviter leurs élèves à trouver et à poser des questions. Certes, c'est important de savoir écouter et observer, par contre, trop de prudence et trop de crainte de faire des fautes produisent également un impact négatif sur le développement de l'esprit créatif.

3.2.2. Apprendre, c'est savoir réfléchir.

**« Entendre ou lire sans réfléchir est une occupation vaine; réfléchir sans livre ni maître est dangereux. (学而不思则罔，思而不学则殆。)»*

**« Je ne cherche pas à connaître les réponses, je cherche à comprendre les questions. （知其然，知其所以然。） »*

Confucius a proposé une approche consistant à guider les élèves à faire le lien entre les connaissances acquises et leur expérience personnelle (能近取譬), à communiquer avec leur propre pensée et à bien réfléchir (近思). Cependant, en réalité, cette approche n'a pas été valorisée dans la pratique de l'enseignement de la langue en Chine. Dans la plupart des villes chinoises, l'anglais est enseigné comme première langue étrangère à l'école primaire à partir du CM1. L'apprentissage de l'anglais est obligatoire jusqu'à la fin des études supérieures, sauf pour quelques spécialités comme le français, l'allemand. Afin d'éviter la confusion, les étudiants sont parfois autorisés à ne pas suivre les cours d'anglais pendant la première année d'études universitaires. Malgré tant d'années d'études d'anglais, beaucoup d'étudiants se considèrent « mauvais en anglais, surtout à l'oral, incapables de communiquer correctement avec les étrangers ». La cause en est très probablement une méthode d'enseignement inappropriée qui s'oppose à la méthode

moderne, accordant plus d'autonomie aux élèves. Toujours sous la direction des enseignants, l'apprentissage devient plus coopératif et interactif. Cette méthode centrée sur les élèves les encourage à penser de façon indépendante, à découvrir la règle de la langue, et à participer activement aux activités d'enseignement, à oser poser des questions. Son but est de permettre aux étudiants d'apprendre à apprendre et à développer leur esprit créatif.

3.2.3. Apprendre, c'est pour appliquer.

**«Apprendre pour l'appliquer au bon moment, n'est-ce pas source de grand plaisir ?（学而时习之，不亦说乎？）»*

Dans le premier classique du confucianisme « Entretiens de Confucius », le maître a présenté ses pensées sur l'éducation sous forme de réponses aux questions de ses disciples. Dans les 500 paroles de tout l'ouvrage, une soixantaine sont sur l'apprentissage. La première phrase «Apprendre pour l'appliquer au bon moment, n'est-ce pas source de grand plaisir ?（学而时习之，不亦说乎？）» exprime dès le début l'objectif final d'apprendre.

Dans l'enseignement de la langue, les didacticiens rejoignent la pensée de Confucius en cherchant toujours à promouvoir la mise en pratique des connaissances plutôt que la simple accumulation des connaissances. Parallèlement, l'apparition des notions telles que la compétence communicative et la compétence interculturelle montrent la forte volonté de mettre en avant l'application des connaissances.

Il est également important d'éviter une autre tendance qui oppose la connaissance à la formation des capacités. Cette distorsion préconise la simplification de la connaissance, voire de nier la connaissance. Surtout pour les étudiants séjournant à l'étranger qui font des études spécialisées autres que linguistiques, la langue est non seulement un outil de communication, mais aussi un moyen d'accès aux connaissances et aux informations.

3.3. Mentalité compétitive ou coopérative de la nouvelle génération

D'après Yang Xiong (2013) (Directeur de SASS : Shanghai Academy of Social Sciences), la génération de l'enfant unique est marquée dès la naissance par le fait d'avoir en excès le sens de la concurrence, mais en insuffisance l'idée de partage. En tant que seul enfant de la famille, ils portent depuis tous petits le fardeau de la gloire de la lignée familiale. Pour réussir dans la société, il faut d'abord réussir dans la scolarité.

En 2010, lors d'une conférence portant sur l'examen national d'entrée à l'université, le Ministère de l'Education Chinois a informé que l'effectif des candidats était de 9 570 000 ; environ 68% d'entre eux ont pu gagner une place à l'université. Dans certaines régions développées, comme Beijing et Shanghai, le taux d'inscription à l'université peut atteindre 70-80%. Mais si on inclut tous les chinois d'une même classe d'âge (entre 17 et 18 ans), le taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur était seulement de 26%.

Face à un système si sélectif, à partir de l'école primaire, les concurrences entre les camarades se superposent couche par couche. Les lycéens subissent un emploi du temps très chargé pour être admis à une bonne université. Une fois à l'université, les bourses, la qualification pour l'accès au 3ème cycle, les places limitées pour participer au programme d'échange avec les partenaires universitaires étrangers etc. certains types de concurrence sont même des déterminateurs du « destin » de l'étudiant. Prenons l'exemple de la recherche du travail, les entreprises viennent souvent à l'université pour faire passer l'entretien d'embauche, les camarades de classe se retrouvent comme des concurents directs. Le classement, la recommandation des enseignants, l'étudiant doit être partout meilleur que les autres pour être retenu. Par conséquent, étant conscient de tout cela, l'étudiant chinois est appelé à développer davantage la mentalité compétitive que la mentalité coopérative.

Cette mentalité permet éventuellement aux étudiants d'être plus conscients de leur classement, elle est favorable pour stimuler la motivation des élèves. Bien que cet esprit de compétition soit efficace dans un contexte donné, il est nécessaire de souligner ses inconvénients.

Tout d'abord, sous la pression de la concurrence, toute l'attention des élèves se focalise sur le classement et les résultats de l'examen mais pas vraiment au contenu et au processus d'apprentissage. Cela explique pourquoi aux yeux de certains étudiants chinois, discuter ensemble ne sert à rien, ils le considèrent comme une perte de temps dans le raisonnement pragmatique. Ensuite, nous devons admettre que chaque individu est différent, dans la concurrence féroce, seule une minorité d'élèves sont en mesure d'émerger comme le vainqueur, le droit de parole en classe est plutôt réservé à cette partie d'élèves. Donc, certains élèves doivent supporter la négligence des professeurs et parfois les frustrations de l'échec. Peu à peu, le risque est qu'ils se contentent parfois de s'effacer volontairement devant les étudiants leaders. Enfin, la concurrence excessive crée probablement une relation malsaine entre les camarades. Afin de surpasser les autres dans la compétition pour le succès, dans la crainte, certains peuvent cacher leurs méthodes et supports d'apprentissage, parfois dans le but d'endormir l'adversaire, ils peuvent faire semblant de ne pas être diligents.

4. Guanxi

4.1. Qu'est-ce que le Guanxi ?

Le mot Guanxi en chinois est composé de deux caractères : guān 关 et xì 系. Si nous faisons une recherche étymologique, le premier Guan veut dire « porte », au sens large « refermer ». De plus, Guan peut aussi vouloir dire « rendre service à quelqu'un ». Par exemple, guān xīn 关心 veut dire « se soucier de », guān huái 关怀 veut dire « montrer de la sollicitude envers quelqu'un » et guān zhào 关照 veut dire «prendre soin de» ou «informer». Xi veut dire « attacher » ou « liaisons », comme dans les relations de parenté (shìxì 世系) ou la parenté en ligne directe (zhíxì qīnshǔ 直系亲属). Cela implique déjà l'idée de hiérarchie et de formalisation. Xi exprime également le maintien des relations à long-terme. Par exemple, wéixì 维系 veut dire «maintenir».[21] En chinois, de nombreux noms peuvent s'utiliser comme verbe, mais le mot Guanxi est seulement un nom. Il est généralement précédé par les verbes tels que : 拉 lā，搞 gǎo

[21] http://fr.wikipedia.org/wiki/Guanxi

，走 zǒu，跑 pǎo，套 tào qui signifient littéralement tirer, créer, marcher, courir, emprunter. Par conséquent, nous voyons ici que Guanxi est défini comme un processus dynamique plutôt qu'un état statique, il se construit, se rapproche, se transforme et s'emprunte.

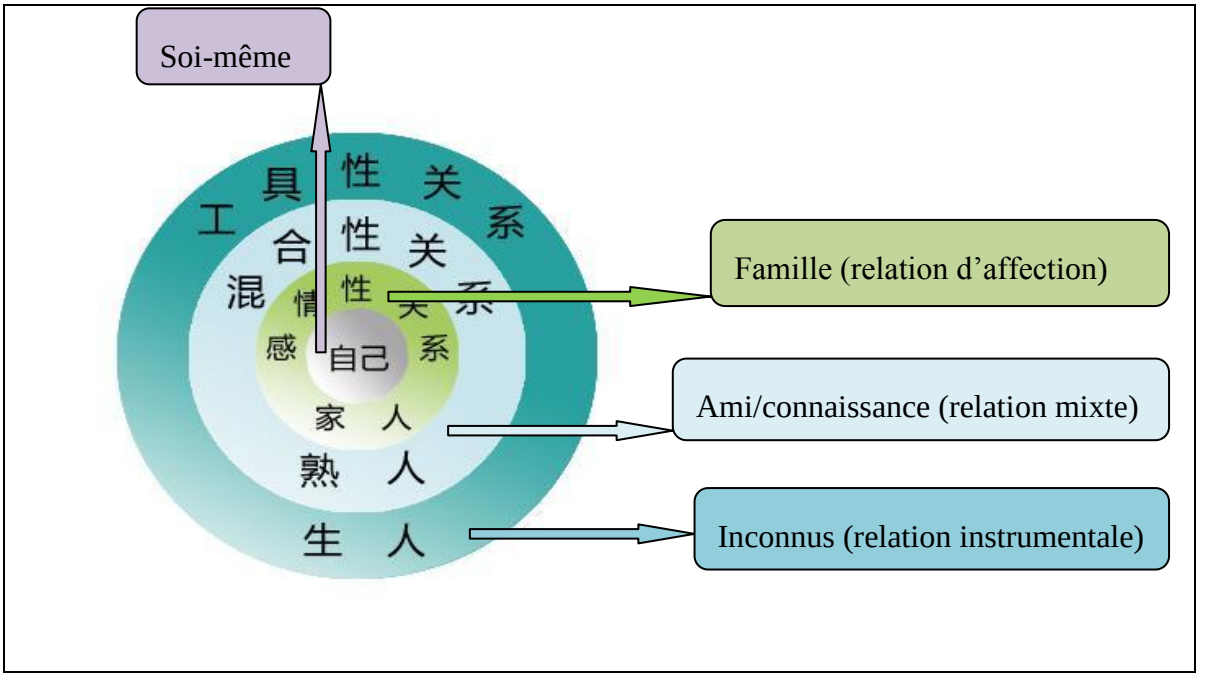
Une classification simpliste distingue le Guanxi d'affection du Guanxi d'intérêt. Mais dans la pratique sociale, les deux types de Guanxi se mêlent. La définition large du Guanxi consiste en des liens familiaux, des liens d'amitié, des liens de relation de travail, des groupes d'étude ou des associations. Dans le cas d'émigration vers l'étranger, les personnes se regroupent aussi par la localité ou le dialecte.

L'anthropologue social chinois Fei Xiaotong[22], suite aux études sur le terrain, a proposé dans les années 1940 un schéma intitulé « *Pattern of Difference Sequence 差序格局* » pour expliquer le fondement de la société rurale chinoise. Selon lui, depuis longtemps, l'ordre social de la société chinoise est basé sur l'économie paysanne caractérisée par la distinction du cercle extérieur et du cercle intérieur. Mais la définition de frontière de l'extérieur et de l'intérieur est ambigüe et évolue selon les situations. Avec cette distinction floue et dynamique, les Chinois tissent leur réseau de relations sociales Guanxi qui sont différentes de celles présentes dans la société occidentale fondées sur le droit et les réglementations explicites. Dans le modèle chinois, chaque individu se positionne au centre et trace un cercle autour. Ce cercle n'est pas figé, il est poussé cercle par cercle de plus en plus loin du centre comme des ondulations de l'eau. En fonction de l'épaisseur à partir du noyau, on distingue les liens d'intimités des liens éloignés comme ce que montre la figure ci-dessous. Il nous semble important de souligner que nous avons traduit la couche la plus proche du noyau 家人 par le mot en français « famille » en sachant que les deux mots ne sont pas interprétés de la même manière en Chine et en France. En France, si un ami a dit qu'il vient avec sa famille, il s'agit bien de quelques personnes : son épouse et ses enfants mineurs. S'il vient avec son épouse seule, il n'utilisera pas le mot « famille ». En Chine, 家 est une notion large et rétractable. Accueillir la famille (家里的/家里人) peut se référer à l'épouse seule, les

[22]费孝通 Fei Xiaotong: *乡土中国 Xiangtu Zhongguo*, 江苏文艺出版社 Jiangsu literature and Art Publishing House, 2007.

oncles, les neveux, des gens qui viennent du même village ; quand on immigre dans un autre endroit, même des gens avec qui l'on n'a aucun lien sanguin et aucun lien de localité peuvent être regroupés dans ce cercle comme 自家人 si on souhaite lui exprimer un sentiment amical et proche. Dans ce modèle, Fei a également noté que le diamètre du cercle central détermine l'épaisseur des cercles périphériques, chaque individu a une série de cercles autour de lui-même, mais ces cercles peuvent également se superposer et fusionner avec d'autres séries de cercles.

Tableau 1-4: Schéma adapté de FEI Xiaotong[23]



4.2. Relation, communication ou Guanxi ?

En tant que sujet d'étude clé de la psychologie sociale, les relations interpersonnelles désignent les relations soit entre deux ou plusieurs individus dans un petit cercle de personnes, soit plus largement au sein d'un groupe. Il est donc question d'interaction, d'influence réciproque, des échanges, des communications, des liens entre les

[23] Site de Wehangzhou, http://www.wehangzhou.cn/gh/gf/gfywh/201212/t20121212_113713.html, page consultée le 20 février 2013.

personnes. Selon Edmond Marc et Dominique Picard (2000), « la relation désigne la forme et la nature du lien qui unit une ou plusieurs personnes (…), implique une relative stabilité (…), suppose une régularité (…), subsiste même si les intéressés ne sont pas en présence (…), constitue donc un lien subjectif en même temps qu'objectif»[24]. Nous remarquons ici que la caractéristique de base est la stabilité et la régularité de relation ; une fois établie, la relation garde une continuité qui n'exige pas nécessairement une interaction directe. Dans leur ouvrage, ils distinguent aussi la relation de la communication. Pour les distinguer, il convient d'abord d'identifier la corrélation entre les deux termes. Quant à la communication, elle renvoie au rapport d'interaction qui s'établit lorsque les partenaires sont en présence et représente la dimension dynamique du lien. Il n'y a pas de relation sans communication, elle est établie grâce à l'interaction interpersonnelle, même si elle peut s'en passer pour un temps déterminé. Cependant, la communication caractérisée par son aspect interactif et dynamique n'est pas obligatoirement une relation. Par exemple, la communication quotidienne et superficielle avec le boulanger, occasionnelle avec les compagnons de voyage. Les propos dans ce genre de communications sont souvent anodins et dictés par des conventions sociales. Ainsi, elles sont exclues des relations interpersonnelles. Dans notre recherche, nous évoquons plutôt les relations d'amitié qui nourrissent la vie quotidienne des étudiants chinois en France. Elles apparaissent fondamentales pour l'équilibre psychique de notre public. Les résultats des enquêtes montrent que la solitude et l'absence de relations sociales sont sources de difficultés et de dépression.

Dans le monde du business avec les Chinois, Guanxi est un mot clé lié au succès des affaires. Cette notion rapporte aux relations interpersonnelles qui existent spécialement dans la société chinoise, elle peut être traduite par « réseau relationnel» en français.

> *« Les relations d'affaires sont ainsi perçues comme reposant essentiellement sur une base motivationnelle instrumentale et utilitaire plutôt que faisant appel à des inférences d'intégrité personnelle de la contrepartie. Les gestionnaires étrangers moins expérimentés*

[24]Edmond Marc, Dominique Picard, *Relations et communications interpersonnelles*, Dunod, 2000 (coll. « Les Topos »).

perçoivent à tort le Guanxi dans son sens occidental c'est à dire sur la base de caractéristiques personnelles et émotives. »[25] *(Standiford,2006)*

D'après nous, à cause de la focalisation des recherches dans le marketing, Guanxi est souvent interprété d'un seul côté, et simplifié comme un art d'échange de cadeaux, de faveurs, et de banquets pour les motivations purement instrumentales et pragmatiques. Mais dans la sociologie au sens large, Guanxi ne doit impérativement pas être étudié que dans le monde des affaires, car tous les Chinois ne sont pas commerçants, mais aucun Chinois ne peut vivre avec aisance dans la société sans construire et entretenir leur Guanxi.

4.3. Guanxi chinois et réseau relationnel occidental

Le tableau *infra* éclaire bien la distinction entre le Guanxi à la chinoise et le réseau relationnel en Occident.

Tableau 1-5 Les différences entre Guanxi et Réseau[26]

Guanxi	***Réseau***
Composante ancrée dans la culture chinoise	Issu du milieu des affaires
Utilisées pour combler un système légal défaillant	N'est pas le substitut du système légal
Pas de distinction entre le milieu des affaires et les relations personnelles	Distinction claire entre les affaires et les relations personnelles
Des relations personnelles doivent être tissées avant de pouvoir faire des affaires	Les affaires se font d'abord sur une base commerciale avant de déboucher sur des relations personnelles

[25]Site : *Relations interpersonnelles et Guanxi en Chine*, http://guanxiquebec.wordpress.com/guanxi-et-affaires/, page consultée le 5 septembre 2013.

[26] http://fr.wikipedia.org/wiki/Guanxi

Orientation à long-terme	Orientation à court-terme

Dans le tableau *supra*, les comparaisons nous révèlent trois caractères essentiels dans la recherche des relations interpersonnelles des étudiants chinois :

- « Relativement non-sélectif » et « à long terme » (le champ et la durée de validité de Guanxi)
- Rencontrer- se connaitre - exprimer (la séquence d'interactions sociales)
- La fusion du motif sentimental et du motif instrumental (les relations mixtes).

4.3.1. Le champ et la durée de validité du Guanxi

D'un point de vue sociologique, pour étudier le Guanxi des Chinois, le sociologue chinois Zhai Xuewei[27] (2007) propose de revenir au point de départ, c'est-à-dire aux différences de logiques entre l'Occident et la Chine concernant l'interaction sociale. Selon lui, le modèle idéal d'interaction sociale dans le système occidental est un choix rationnel et libre fait par les individus de manière autonome. Toutes les études concernant les attitudes, les préjugés, l'attraction interpersonnelle, les conflits, la négociation, et la coopération sont faites en suivant cette logique. Alors que pour les Chinois, à travers les relations qu'ils ont avec leur famille, les gens qui viennent du même village, leurs camarades de classe, leurs collègues de travail, nous voyons que les deux questions clés dans le Guanxi des Chinois sont : « non sélectif » et « à long terme ».

Dans ce type de relation interviennent les facteurs comme le problème de face, le contexte, l'échange des faveurs, les obligations, les récompenses, les stratégies, etc. Dans cette logique, les Chinois doivent sauvegarder à la fois la stabilité de l'espace et du temps. Du point de vue du temps, il s'agit de la continuité et de la cohérence temporelle ; quant à la stabilité de l'espace, il s'agit de la dépendance mutuelle et de

[27] ZHAI Xuewei, *The principles of Chinese Guanxi » Time-space order: Life Desire and Their Changes,* Peking university press, 2011, p.46.

l'identité régionale. Conduits par cette logique, d'une part, les Chinois négligent leurs droits sur le choix, ils entrent en relation avec leurs interlocuteurs sans se poser des questions sur leurs propres préférences ; d'autre part, il leur manque des stratégies pour entretenir les relations à court terme. Quand il y a des conflits dans l'interaction interpersonnelle, les occidentaux peuvent choisir de rompre la relation, faire face directement aux situations conflictuelles, ou ne pas s'impliquer dans ce genre d'ennui depuis le début. Plus concrètement, les occidentaux ont l'habitude de partager les frais de repas, malgré les relations proches, ils préfèrent garder une sorte de distance pour préserver leur intimité. Les limites claires et la distance leur permettent de garder leur autonomie sur le choix personnel.

Toutefois, ces stratégies sont difficiles à s'appliquer dans les relations à long terme. Nous prenons l'exemple des étudiants chinois qui vivent majoritairement sur le campus, ils sont destinés à vivre ensemble pendant au moins 4 ans dans un dortoir collectif. Malgré les différences de personnalités, de valeurs, de loisirs, ils sont censés entretenir le Guanxi à long terme. Théoriquement, ils peuvent partir en changeant de dortoir, mais toutes les relations sont semblables dans le même contexte, ils gardent toujours les mêmes risques face aux autres colocataires. Le problème reste le même avec ses camarades de classe.

Différents des étudiants français, les étudiants chinois peuvent très rarement changer de spécialité après l'entrée à l'université, donc, ils restent dans la même classe tout au long de leur cursus supérieur avec les mêmes professeurs et les même encadrants administratifs. L'institution exerce ses influences non seulement sur la vie scolaire des étudiants mais aussi sur les activités quotidiennes et culturelles sur le campus (la cantine, les superettes, le cinéma, la banque, les salons de coiffure, les salles de sports …).

Cette structure institutionnelle est comme une toile d'araignée qui couvre les étudiants dans un endroit donné et pour une période à long terme. Certains étudiants chinois choisissent de faire des petits boulots en dehors du campus afin de gagner un peu d'argent de poche et d'élargir leur réseau de Guanxi. Une fois qu'une telle structure espace-temps a disparue, comme entre deux inconnus en dehors de l'établissement

scolaire, l'interaction sociale à l'occidentale peut éventuellement se construire. Cependant, par manque d'encadrement et de filtrage institutionnel, les étudiants peu communicatifs et prudents peuvent probablement sentir un manque de sécurité, et manifestent leur méfiance dans ce type de relations.

4.3.2. Les relations mixtes : la fusion du motif instrumental et du motif intégratif

En anthropologie, il y a deux domaines fondamentaux principaux. Le premier est la famille et les liens de parenté, l'autre est l'échange des cadeaux. Yang Mayfair Mei-hui (1994) [28] a mené un projet anthropologique afin d'étudier le Guanxi des Chinois. Grâce aux entretiens, aux documentations, aux paroles recueillies auprès des Chinois, elle a fait une analyse détaillée sur l'échange des cadeaux. A son avis, le fait d'établir les relations en s'offrant des cadeaux est lié aux pénuries de matières existant pendant longtemps dans la société chinoise. La possession d'un réseau de relation leur permettait de parvenir à leurs fins par des moyens privés (non-officiels).

Yan Yunxiang (2000)[29] a développé la recherche dans ce domaine en mettant l'accent sur le rôle de l'échange des cadeaux dans le réseau de relations des Chinois. D'après lui, contrairement à la recherche anthropologique précédente, l'échange des cadeaux se basant sur le principe de réciprocité n'a pas seulement pour objectif d'obtenir les intérêts, mais aussi de favoriser son intégration à son propre réseau, surtout que dans la Chine rurale, les échanges de cadeaux sont beaucoup moins utilitaires que dans la Chine urbaine.

Conclusion

En Chine, la langue française ne concurrence pas l'anglais qui est enseigné depuis toujours comme la première langue étrangère. Cette langue est présente dans les écoles primaires, les collèges, les lycées et les universités en tant que matière aussi importante que le chinois et les mathématiques. Mais, depuis une décennie, la croissance du

[28] Yang Mei-hui, *Gifts favors & Banquets*, Cornell University Press, 1994. (kAUFMANN, 2004)

[29] Yan Yunxiang, *礼物的流动 Liwu de liudong*, 2000, Shanghai people's publishing house.

nombre d'étudiants inscrits en français dans les établissements publics, privés et les Alliances Françaises nous a révélé une demande réelle de la part de la société chinoise. Une partie de ces étudiants qui apprennent le français ont pour objectif de poursuivre leurs études en France. C'est ce public, de plus en plus nombreux, qui attire notre attention, et motive notre recherche.

Pour mieux les comprendre et connaître leurs besoins, leurs réussites ou échecs, nous réalisons cette recherche qui s'appuie sur leurs études et leur vie dans ce pays d'accueil. Mais selon des pré-enquêtes réalisées auprès de nos interlocuteurs, nous avons remarqué que les profils de chacun, leur motivation et leur auto-évaluation jouent un rôle non-négligeable. C'est pour cette raison que nous avons présenté la relation franco-chinoise et les différents types d'enseignements du français en Chine : le milieu universitaire, l'organisme privé et l'Alliance Français ainsi que les modules de cours et les manuels utilisés.

Les étudiants sont arrivés en France avec une base linguistique plus ou moins solide, en cours de français, de nouvelles méthodologies qui marchent parfaitement pour certaines nationalités ne sont souvent pas des solutions miraculeuses pour les étudiants chinois. Afin de mieux comprendre leurs comportements dans les cours de français et dans l'établissement de relations sociales en France, souvent considérés comme timides ou réservés, il est important d'observer leurs comportements selon le biais de l'identité culturelle chinoise : la notion d'apprendre dans la culture confucianiste et l'établissement de la relation sociale à la chinoise « Guanxi ». Avec cet objectif, nous avons tout d'abord analysé la représentation de l'apprentissage dans le confucianisme qui influence profondément la société et la culture chinoise depuis plus de deux mille ans. Ensuite, nous avons étudié la notion et les caractéristiques du Guanxi en Chine, ainsi que sa distinction avec la relation sociale en Occident. Ce chapitre consacré à la présentation des contextes nous a paru intéressant pour approfondir la recherche sur la manifestation de l'identité culturelle des étudiants chinois en classe et dans la société française.

Chapitre 2 : Ancrage théorique

1. L'identité culturelle

> *知己知彼，百战百胜 zhījǐ zhībǐ, bǎizhàn bǎishèng :*
>
> *Lorsque l'on se connaît soi-même et que l'on connaît son ennemi, la victoire est assurée.*
>
> *« L'art de la guerre » Sun Zi*

Le monde actuel est caractérisé par de fréquents échanges internationaux. Les personnes qui ne partagent pas la même origine, mentalité, culture, langue, et valeur sont de plus en plus fréquemment amenées à fonctionner ensemble dans des situations de travail ou de coopération. Des termes tels que difficultés, obstacles, mauvaises interprétations, ou bien malentendus sont survenus souvent dans ce genre de contacts pluriculturels. Sommes-nous éternellement condamnés à ne pas comprendre les autres ? Comment surmonter ce malentendu entre une culture et une autre ? Au bout du compte, pour comprendre les préjugés, les stéréotypes, les valeurs et les coutumes, l'enjeu est « l'identité culturelle ».

1.1. A propos de la notion d'identité

Depuis une dizaine d'années, l'usage du mot « identité » a soudainement explosé dans notre vie quotidienne. Quand on sort dans la rue, il faut toujours se poser la question : est-ce que j'ai la carte d'identité sur moi (sinon, mon permis de conduire) pour m'identifier ? Nous avons une inquiétude ou une peur de ne pas pouvoir être identifié administrativement. Quand on est un étranger qui a besoin d'entrer dans un pays, il faut avoir un passeport, quand on veut résider dans un pays d'accueil pour des raisons personnelles ou professionnelles, il faut demander un titre de séjour qui donne un statut, autrement dit une « identité » légitime.

Selon Jean-Claude Kaufmann (2004), l'usage quotidien du mot « identité » dans la carte d'identité a introduit ce concept dans notre langage ordinaire. Dans cet usage, l'« identité » est considérée comme substance pour pouvoir catégoriser les personnes

administrativement et les identifier dans la masse, les caractéristiques physiques, la date de naissance, l'adresse domicile, la profession etc. C'est une vision simplifiée de l'identité, elle est compréhensible, même nécessaire du point de vue de l'Etat.

> *« Sigmund Freud était contemporain des premiers emplois ordinaires du terme « identité », qui n'eurent guère d'influence sur lui. Il parle d'ailleurs rarement en tant que telle d'identité. Et quand il le fait, c'est (dans un sens précis qui doit à l'évidence beaucoup à la philosophie) à propos de relations logiques : les identités de pensée et les identités de perception. Le sujet tend à répéter les perceptions qui lui procurent une satisfaction. Il tisse mentalement pour cela des équivalences entre objets et entre représentation, par cet opérateur qu'est l'identité de pensée : il relie des pensées identiques. »*[30] *(Kaufmann, 2004)*

Quel est le concept de l' « Identité » qui est indispensable dans notre vie, et qui attire autant d'attention sur le plan politique et social ? En effet, malgré notre intérêt particulier sur ce sujet et l'interrogation de l'individu sur son identité, de nombreuses recherches effectuées n'ont pas vraiment aidé à donner une définition finale, mais plutôt une tentative de définition par bien de questions posées et articulées sur l'identité. Par exemple :

> *« L'identité est-elle une substance, un transcendantal, ou un effet de perception ? Comment la situer entre substance et perception, entre changement permanent et fixité ? »* [31]*(Ricœur, 1990) cité par Kaufmann*

1.1.1. L'identité en psychologie

Considéré comme le père de fondateur du concept dans les sciences humaines, Freud a introduit l'identité à la réflexion moderne. Par l'intérêt sur le mécanisme psychique, il a développé un autre concept qui est l' « identification ».

> *« L'identification, permet de concevoir l'individu comme un processus, continuel et mouvant, ouvert sur son environnement social. Elle est*

[30] Jean-Claude Kaufmann , *L'invention de soi-une théorie de l'identité*, Armand Colin, 2004, p.24.

[31] Idem.

> *beaucoup plus qu'une simple imitation : une appropriation véritable. L'individu structure son moi par des échanges identificatoires avec ce qui l'entoure, en intériorisant des modèles et des images. »* [32] *(Kaufmann,2004)*

Si Freud parle de l'identité dans son domaine psychologique comme une construction dynamique caractérisée par des rapports entre différentes instances comme le moi, le surmoi etc., c'est Erikson (1959) qui a introduit ce concept dans les sciences humaines en 1950 dans son ouvrage « Enfance et Société ». Selon lui, le développement humain résulte de l'interaction de l'individu et de ses environnements sociaux, la formation de l'identité est un processus durable de toute une vie qui se passe en grande partie dans l'inconscient de chacun et de la société à laquelle il appartient. Les racines de l'identité individuelle remontent aux premières reconnaissances de soi, dans les premiers échanges de sourire du bébé, dans les reconnaissances de la société etc.

Dans le contexte des années 50 du 20ème siècle, l'introduction de ce concept en sociologie a entrainé de nouvelles angoisses et une quête d'appartenance, Erikson a ainsi, dans son ouvrage suivant « La quêté de l'identité » (1972), associé le mot « crise » et « identité ». D'après lui, l'identité garantit une sorte de sentiment d'harmonie entre l'individu, son égo et son environnement social.

> *« La confusion identitaire désigne une incapacité à développer un tel ensemble cohérent d'idéaux sur lequel construire son identité d'adulte. Néanmoins, le fonctionnement psychologique optimal semble se situer à mi-chemin entre synthèse et confusion (certes, un peu plus du côté de la synthèse). L'identité constitue en effet une structure hiérarchisée comprenant trois entités en interaction : l'identité de l'ego, l'identité personnelle et l'identité de groupe. »* [33] *(Valérie Cohen-Scali et Jean Guichard , 2008)*

[32] Idem, p.25.

[33] Valérie Cohen-Scali et Jean Guichard, *L'identité : perspectives développementales*, L'orientation scolaire et professionnelle, 37/3 | 2008, p.321-345.

1.1.2. L'identité de l'égo, l'identité personnelle

D'après Erikson, l'identité de l'ego renvoie au sentiment relatif à soi, particulièrement privé et interne depuis l'enfance. Elle consiste en :

> *« (…) une instance interne cautionnant une existence cohérente en filtrant et en synthétisant, dans la série des instants, toutes les impressions, les émotions, les souvenirs et les impulsions qui essaient de pénétrer dans notre pensée et réclament notre activité et qui nous mettraient en pièces s'ils n'avaient pas été triés et contrôlés par un système de protection progressivement établi et toujours en éveil. »*[34] *(Erikson, 1978)*

L'identité de l'ego permet aboutir une synthèse du moi qui définit le style individuel d'une personne. Ce style fait qu'une personne est significative pour d'autres et dans sa communauté d'appartenance.

Quant à l'identité personnelle, elle insiste sur « je », les différents « soi » ainsi que l'interaction avec son contexte. Comme l'a défini Erikson :

> *« Le sentiment conscient d'avoir une identité personnelle repose sur deux observations simultanées : la perception de la similitude-avec-soi-même et de sa propre continuité existentielle dans le temps et dans l'espace [c'est-à-dire : son ipséité] et la perception du fait que les autres reconnaissent cette similitude et cette continuité. »*[35] *(Erikson, 1978)*

Chaque acteur social est unique, et se manifeste différemment en face d'une situation, ces réactions diverses dépendent de son éducation, ses caractères, ses expériences dans la société, sa classe sociale, même de son humeur à ce moment donné. Par conséquent, les études au cas par cas, par exemple, les profils, les projets professionnels, les mots qu'ils utilisent, les valeurs, ainsi que tout ce qui constitue sa particularité sont nécessaires pour éviter la généralisation.

[34] Erik Erikson, *La quête de l'identité,* Paris : Flammarion, 1978, p.232.

[35] Idem, p.49.

1.1.3. L'identité collective/sociale

Un individu est avant tout un acteur social qui est un composant d'une société et d'une culture, il porte plus ou moins les caractéristiques de son groupe d'appartenance. En étudiant son identité collective, on trouve parfois l'explication de leurs comportements caractérisés de cette origine.

Le philosophe et sociologue allemand Georg Simmel fut le premier à s'interroger sur la problématique de l'appartenance et de la construction identitaire. Pour lui, c'est son appartenance au groupe qui :

> *« fait que l'étranger est en même temps proche et distant… Mais, entre proximité et distance, surgit une tension particulière dès lors que la conscience que la communauté est tout à fait générale fait ressortir ce qui fait qu'elle n'est pas. Lorsque l'étranger est d'un pays, d'une ville, d'une race différents, ses caractéristiques individuelles ne sont pas perçues : on ne fait attention qu'à son origine étrangère, qu'il partage ou peut partager avec beaucoup d'autres. C'est pourquoi nous ne considérons pas les étrangers véritablement comme des individus, mais surtout comme des étrangers d'un type particulier : l'élément de distance n'est pas moins général, en ce qui les concerne, que l'élément de proximité. »*[36]*(Melville, 1967)*

Dans son œuvre « L'identité culturelle » (2002), Geneviève Vinsonneau a indiqué que l'usage du terme « identité » dans les sciences humaines désigne généralement non pas la « nature profonde » d'un individu ou d'un collectif en soi, mais la relation entre les appartenances collectives (c'est-à-dire le fait pour un individu de pouvoir être identifié au moyen de catégories sociales) et les personnalités individuelles (la manière dont chacun s'identifie lui-même).

Ainsi, les identités collectives (ensemble des catégories qui identifient un individu à un moment donné, dans un lieu donné) et les identités individuelles (sentiment d'être telle ou tel, dans sa singularité) sont inséparables, la question étant généralement de savoir

[36] Melville Herskovits, *Les bases de l'anthropologie culturelle*, Payot, 1967.

comment tel ou tel comportement ou croyance peut se comprendre à partir des appartenances collectives et de la manière dont celles-ci sont vécues, intériorisées par telle ou telle personne.

1.2. A propos de la notion de culture : définition du mot « culture »

Il est difficile de donner à ce mot « culture » une définition stricte, parce que « culture » est une notion à longue histoire, travaillée de multiples façons dans la tradition philosophique puis sociologique occidentale. Sans entrer dans une analyse approfondie de l'histoire de ce concept, nous pouvons signaler que la notion de « culture » est une notion plurielle qui a déjà évolué d'une conception universaliste à une conception différentialiste.

Il existe des dizaines de définitions différentes du concept de « culture ». Dans cette recherche, nous n'en étudierons que quelques-unes afin d'en montrer la diversité.

Une définition donnée par les sociologues recentre la culture comme :

> *« L'ensemble des représentations et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société particulière »*[37]

Cette définition nous paraît générale, elle signale que les hommes peuvent avoir des habitudes culturelles diversifiées par la différence de leurs statuts au sein des sociétés ou des groupements sociaux. Nous pouvons remarquer que cette définition s'appuie sur la multitude culturelle, mais elle prend toujours la culture comme un outil indispensable à la compréhension de l'autre, au lieu d'un objet d'étude en tant que tel.

Edouard Sapir a donné une autre définition dans son œuvre *Anthropologie :*

> *« Ensemble des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques qui confèrent à un peuple particulier sa place originale dans l'univers. »*[38]*(Sapir, 1967)*

[37] Sciences humaines, hors série n° 24, mars / avril 1999, p.59.

[38] Edouard Sapir, *Anthropologie*, Les éditions de minuit, 1967.

Dans cette définition, il traite des attitudes, des visions du monde et des traits spécifiques comme éléments culturels, autrement dit, tout ceux qui concernent la religion, la morale, l'esthétique, la science, la technologie etc., car ce sont tous des traits spécifiques pour chaque société.

A travers ces deux définitions, nous pouvons remarquer qu'une culture est toujours celle d'un ensemble de personnes, peuples, sociétés ou groupes. Mais, dans l'enseignement des langues étrangères, la culture désigne plutôt ce qui concerne autre chose que la langue : les genres de vie, les mœurs, les valeurs, les caractéristiques de l'organisation des sociétés humaines. L'enseignement d'une culture étrangère de la langue cible est l'un des grands objectifs de l'étude des langues. La culture est devenue un objet de recherche en tant que tel.

De ce point de vue, pour notre recherche, la problématique en question, nous traitons la « manifestation de l'identité culturelle dans l'apprentissage du français des étudiants chinois résidant en France », la recherche s'appuie sur la mise en relation de la culture française et celle de son pays d'origine. Cela nous montre l'importance des deux cultures : la culture cible et la culture dont les acteurs sont issus. Parallèlement, on ne peut pas non plus négliger les cultures américaines, africaines, qui coexistent avec celle de la France. C'est donc la culture nationale qui est le facteur le plus représentatif de l'identité culturelle, mais comme on l'a remarqué, la notion de la culture est plurielle grâce à l'existence de sous-groupes.

De la part de Louis Porcher :

> *« Chaque culture, en effet, y compris les cultures individuelles, est faite de subcultures variées : le préfixe « sub », ici n'est pas pris dans une connotation péjorative quelconque. Il exprime simplement le fait qu'une culture est composée de cultures plus petites, de moindre volume, même si, bien entendu, elles sont toutes égales en dignité. »* [39]*(Porcher, 1995)*

Par rapport aux définitions données par les sociologues et les anthropologues, la culture n'est plus une dimension collective. Au niveau de l'espace national, on identifie des

[39] Louis Porcher, *Le français langue étrangère,* Hachette, 1995, p.55.

sous-cultures régionales, en fonction du milieu social, des sous-cultures de classes, culture ouvrière, culture bourgeoise etc. Même au sein d'un sous-groupe, la culture n'est pas homogène car chaque individu est unique et impulsif dans sa socialisation. En effet, les individus appartiennent à une collectivité en portant ses caractéristiques culturelles mais ne sont pas non plus prisonniers d'une conduite collective.

1.3. L'identité culturelle et la langue

A travers toutes ces définitions autour de l'identité et de la culture, nous pouvons remarquer que l'identité culturelle est une notion vaste, plurielle et diversifiée, que même dans un ensemble ethno-linguistico-national, deux individus peuvent avoir des traits culturels différents. Le plus important est de faire reconnaître aux interlocuteurs l'existence des différences culturelles et les accepter, c'est l'essentiel pour vivre en paix sur la même planète.

L'identité culturelle n'est pas innée, elle se forme lors de contacts avec d'autres personnes, elle est le résultat de la socialisation. Comme la socialisation est un processus dynamique dans le temps et dans l'espace, la formation de l'identité culturelle est permanente, elle se construit et se reconstruit en fonction du contexte social dans lequel les acteurs vivent, du développement personnel de l'individu et de la composition de son entourage.

La langue joue un rôle fondamental dans la construction de l'identité. Comme l'ont dit Jean-René Ladmiral et Edmont Marc Lipiansky (1989) :

> *« les représentations et les valeurs à travers lesquelles une société construit sa vision du monde et son identité résident essentiellement dans le langage ; celui-ci est ainsi l'agent fondamental de la socialisation de l'individu et de son intégration à la culture. Mais la culture elle-même n'est pas extérieure à l'ordre du discours : le langage ne se contente pas des noms sur des objets physiques et culturels ; il est le champ où ces objets sont produits comme représentations sociales ; plus qu'un reflet de la réalité culturelle, il est*

> *la condition constitutive de sa possibilité. »*[40] *(Jean-René Ladmiral, Edmont Marc Lipiansky, 1989)*

Selon Kramsch (1998), il existe une connexion naturelle entre la langue parlée par les membres d'un groupe social et son identité. Par leur accent, leur vocabulaire, leurs modes de discours, les orateurs s'identifient et sont identifiés en tant que membres de tel ou tel discours et communauté. Par contre, malgré la croyance enracinée dans une langue, les individus assument plusieurs identités collectives qui sont susceptibles de changer au fil du temps, non seulement dans le dialogue avec les autres, mais aussi en conflit avec autrui.

La langue et les actes langagiers sont en effet de nature identitaire. L'être humain concrétise ses pensées, ses expériences et échange ses idées à travers la langue. Notre étude restera dans le champ de la didactique des langues étrangères, ainsi nous commencerons par la présentation de plusieurs types de cultures que l'on trouve lors de l'enseignement des langues étrangères.

1.3.1. Les différentes cultures traitées dans l'enseignement des langues étrangères

Dans l'enseignement des langues étrangères, on ne peut pas parler d'une culture en ignorant sa caractéristique nationale. En enseignant une telle culture, il est nécessaire de décrire une société dans laquelle les gens parlent une langue différente de la nôtre. Par exemple, nous traitons dans notre recherche la culture de la France, des Français, qui est tout à fait différente de celle de la Chine, des Chinois. La différence ici est sûrement la différence culturelle des deux nations.

Selon Louis Porcher :

> *« Une culture nationale est un ensemble de pratiques culturelles diversifiées, qui entretient un certain nombre de relations distinctives avec d'autres cultures nationales. Telle est sans doute une définition*

[40] Jean-René Ladmiral, Edmont Marc Lipiansky, *La communication interculturelle,* Armand colin, 1989, p.95.

> *pédagogiquement utile : une culture est faite de diversités inscrites dans une cohérence d'ensemble. »*[41] *(Porcher, 1986)*

Dans cette définition, Louis Porcher nous a bien indiqué l'existence de la diversité dans une cohérence d'ensemble. « Toute culture est mode de classement, et nous sommes, selon la célèbre formule de Pierre Bourdieu, des classeurs classés par nos classements. »[42]

> *« La manière dont on voit le monde, dont on organise le réel, dont on classe les choses et les hommes, c'est la manière dont on se caractérise, pour un individu comme pour une collectivité et cette caractérisation n'est sans doute pas la même pour l'intéressé que pour les autres qui le regardent. Nos systèmes de classement sont fonction de nos appartenances (sociales, historiques, familiales, religieuses, politiques, etc.) C'est-à-dire d'abord de tout ce qui ne dépend pas de nous : l'âge, le sexe, par exemple. »*[43] *(Porcher, 1986)*

Ainsi, pensons-nous que les cultures liées à l'âge, au sexe, à la profession, etc., peuvent être considérées comme des subcultures de la culture nationale, mais qui sont différentes de la sous-culture. Autrement dit, ce sont des cultures plus petites qui composent la culture nationale.

La culture liée à l'âge et au sexe est considérée comme un facteur déterminant dans à peu près tous les domaines de la vie des individus qui composent une société. Plus concrètement, les apprenants chinois qui veulent mieux connaître la culture française, au cours de l'apprentissage du français, au cours du contact avec des Français et des Françaises, s'aperçoivent peut-être que les Françaises fument plus que les Français. C'est d'abord dû à la différence entre les deux sexes qui appartiennent à la même culture nationale. S'ils essayent de trouver les raisons, ils peuvent peut-être les trouver dans l'histoire du partage des fonctions entre hommes et femmes, leurs rôles différents dans la société, ensuite tel changement grâce au mouvement féministe, etc. Plus

[41] Loui Porcher, *La civilisation*, clé internationale, 1986, p.12.

[42] Idem, p.13.

[43] Idem, p.13.

profondément, après avoir connu le rôle des femmes françaises dans leur société, ils peuvent éventuellement retourner à leur propre culture, pour distinguer le rôle des femmes chinoises en Chine et celui des françaises en France. C'est essentiel pour apprendre une culture étrangère. Comme l'a écrit Lois Porcher :

> *« La connaissance et la culture sont toujours construites sur la capacité de faire des différences, c'est-à-dire de ne pas confondre, de ne pas amalgamer. »*[44]*(Porcher, 1986)*

Quant à la culture d'âge, chaque groupe d'âge a sa singularité. Les petits enfants ont une éducation différente de celle des adultes ; les types de consommation des adolescents se différencient, on ne devra pas surestimer les pratiques culturelles d'un trentenaire ni celles d'un quinquagénaire. De même, les retraités, en tant que groupe social, constituent leurs propres pratiques culturelles par leurs propres manières de vivre.

A part la culture savante (essentiellement représentée par la littérature, l'histoire et l'art), il existe encore d'autres formes de cultures dans l'enseignement des langues étrangères : la culture régionale (qui nous permet de mieux connaître la diversité des différentes régions françaises, leurs spécialités etc.), la culture quotidienne (présentant comment vivent les Français, quels sont leurs loisirs, comment ils passent leurs week-end, leurs vacances etc.). Par ailleurs, les cultures d'autres pays occupent aussi une place dans l'enseignement de la culture-civilisation, par exemple les cultures de francophonie, la culture européenne, ou les autres mélanges culturels. Parce que :

> *« il n'existe pas de culture pure qui se serait conservée intacte. Toute culture est un mélange, un métissage élaboré au fil des siècles et qui a peu conquis son originalité, sa définition, ses spécificités. »* [45] *(Abdallah-Pretceille M. et Lois Porcher, 1996)*

Par conséquent, nous remarquons que nous ne pouvons pas ignorer qu'une culture donnée regroupe différentes cultures venues d'ailleurs. Elles ont d'autres racines

[44] Idem, p.13.

[45] Martine Abdallah-Pretceille et Louis Porcher, *Education et communication interculturelle*, 1996, p.19.

historiques, d'autres habitudes, d'autres croyances, etc. C'est bien son caractère multiculturel.

La culture est une production de la société humaine. Selon Scollon R.et Scollon S.W. dans leur ouvrage « *Intercultural communication: a discourse approach* » (2000), la culture concerne « les coutumes, les visions du monde, la langue, le système de royauté, les organisations sociales, et d'autres pratiques quotidiennes d'un peuple qui vont de soi, et qui rend ce groupe distinctif »[46]

1.3.2. L'identité et la culture : production humaine et dynamique

La culture englobe en effet la vie spirituelle (la religion, la philosophie, les sciences, la croyance, etc.), la vie sociale (la politique, l'économie, l'éducation etc.) et la vie matérielle (la nourriture, les objets etc.). La culture est une production humaine, directement dépendante des acteurs sociaux et de leurs interactions. Elle ne peut pas être traitée comme une entité supra-individuelle ou comme une essence non-évolutive:

> *« Lorsqu'on parle de la culture, on la traite comme si elle possédait une existence propre, voire une sorte de vie. Mais il ne faut pas entendre cette notion au sein d'une entité extérieure, antérieure ou supérieure aux individus. Le choc culturel et l'acculturation se produisent lors de la rencontre de deux ou plusieurs cultures. Cependant, pour être précis, ce ne sont pas des cultures en tant qu'entités supra-individuelles qui se mettent en contact, mais des individus concrets qui éprouvent le choc culturel. Il va sans dire que ces derniers ne sont pas des acteurs libres et isolés, mais entretiennent des interactions mutuelles spécifiques en fonction du contexte socio-historique où ils sont insérés. »*[47] *(Toshiaki, 2007)*
>
> *« La culture évolue, quelle qu'elle soit. Elle n'a pas de contenu immuable qui constituerait son essence. Certes, les nouveau-nés sont socialisés selon les valeurs et normes du milieu où ils grandissent, et*

[46] Idem, p.126.

[47] Toshiaki Kozaikai, *L'étranger, l'identité*, Editions Payot& Rivages, 2007, p.14.

> *par conséquent une certaine continuité culturelle (toute relative) est assurée. Néanmoins, ce mécanisme de relais n'empêche pas que la vision du monde des nouveaux acteurs diffère de celle des précédents. »*[48] *(Toshiaki, 2007)*

En liaison avec cette conception dynamique de la culture, selon Camilleri C. (qui représente un courant théorique et méthodologique qui procède d'une psychologie culturelle dynamique), l'identité elle-même est conçue comme une dynamique. Vue sous ce jour, l'identité est un processus d'élaboration d'un système signifiant, chez un acteur qui interagit à la fois avec d'autres acteurs et avec le système symbolique dans lequel ils évoluent ensemble.

L'identité se réalise comme un processus dialectique, au sens d'intégrateur des contraires. Elle autorise l'émergence des particularités individuelles-donc l'affirmation de la singularité du sujet-et la conformité de l'individu avec le groupe (celui auquel il appartient et/ou celui auquel il se réfère)-donc l'uniformité sociale.

Dans cette optique interactionniste l'individu est un sujet : acteur simultanément dans la construction de sa culture et dans celle de son identité propre. Ce sont donc les individus eux-mêmes qui élaborent les formations collectives culturelles.

1.4. L'identité culturelle et les Chinois

Depuis la mise en place d'une politique d'ouverture vers le monde extérieur, la Chine a connu un essor économique et devient maintenant la deuxième puissance économique. Matériellement, les Chinois mènent une vie de plus en plus semblable à la vie occidentale, même sur certains goûts culturels (cinéma, musique, mode etc.) les Chinois sont bien américanisés. Cependant, aux yeux des occidentaux, les touristes chinois restent toujours en groupe, et les étudiants chinois à l'étranger sortent rarement seuls. De plus, les « China Towns », le 13ème arrondissement de Paris, le défilé pour le nouvel an chinois sont aussi des preuves que les Chinois font énormément d'efforts pour conserver leur identité à l'étranger. En bref, en optant pour un régime économique

[48] Idem. P.74.

occidental, la deuxième puissance économique garde quand même une forte identité culturelle nationale malgré le phénomène de la mondialisation.

1.4.1. La quête de l'identité culturelle chinoise face à l'Occident

Selon Werner Meissner (2006), les sociétés en modernisation ont souvent une relation complexe avec les sociétés modernes et avec eux même.

> *« Les nations ayant été opprimées, occupées et/ou expropriées par l'Occident se sont orientées vers des idéologies extrêmes : soit elles ont rejeté la modernité occidentale ou tout au plus en ont intégré, au compte-gouttes, quelques éléments dans leur vision traditionnelle – et souvent dépassée – du monde, soit elles sont allées jusqu'à répudier leur propre culture en partie ou en totalité pour la remplacer par des idéologies radicales telles que le marxisme-léninisme. »* [49] *(Werner Meissner, 2006)*

En faisant partie des nations ayant été occupées par l'Occident, les traits décrits ci-dessus se retrouvent dans la recherche de l'identité chinoise chez les intellectuels ou des hommes politiques en Chine. Ils revendiquent souvent une supériorité culturelle d'une prétendue « culture spirituelle » sur la « civilisation matérielle » et rationaliste de l'Occident.

Dans l'histoire, la culture chinoise prédominait pendant longtemps sur les autres cultures et les nations qui l'entouraient. Lors des dynasties prospères comme les Tang, la Chine était considérée comme le point culminant de la civilisation chinoise, un âge d'or de la culture cosmopolite. Les Tang ont exercé une importante influence culturelle sur leurs voisins tels que la Corée, le Japon et le Viêt Nam.

De 1279 à 1368, la Chine a été conquise par les Mongols. En effet, c'était la première fois que la Chine était gouvernée par une dynastie d'origine non Han. C'est aussi à cette occasion que la culture ethnique Han a montré une telle force d'assimilation sur les autres cultures. Les Mongols ont codifié leurs lois au contact de l'empire chinois, ils ont

[49] Werner Meissner, *Réflexions sur la quête d'une identité culturelle et nationale en Chine, Perspectives chinoises* [En ligne], septembre-décembre, 2006.

continué à gouverner le pays à l'aide du confucianisme, et à renforcer la politique de centralisation et le système de mandarinat. En raison du passé glorieux,

> *« Cette prédominance, ainsi que le sentiment de supériorité sur les autres nations, étaient des composantes d'une identité développée au fil des siècles »*[50] *(Werner Meissner, 2006).*

Mais depuis la guerre de l'opium, la Chine a perdu au fur et à mesure des Etats tributaires, et a signé des traités inégaux avec le Japon, et les pays occidentaux. Les Chinois ont vécu ce déclin du pays comme une grande humiliation. Après, pour des raisons politiques et diplomatiques, la relation dominant-dominé entre les puissances capitalistes et la Chine a été renforcée et répétée sans arrêt dans les médias tels que les séries de feuilleton et le cinéma. Ainsi, ce sentiment d'humiliation a été intériorisé dans l'esprit des Chinois, et est devenu un élément de l'identité nationale chinoise.

Comme l'a dit Werner Meissner dans son article, la recherche d'une réponse à la menace occidentale a globalement traversé cinq périodes :

- *Du milieu du XIXe siècle à 1895, les intellectuels prônaient une adoption des aspects technologiques et scientifiques de la civilisation occidentale, alors que le savoir chinois et la culture chinoise traditionnelle devaient rester l'essence de la vie de chaque individu.*
- *La deuxième période se caractérise par un changement de cap. Certains intellectuels comme Kang Youwei, Liang Qichao et Tan Sitong considèrent qu'il n'était pas suffisant d'adopter les technologies occidentales, et qu'une réforme politique était nécessaire.*
- *La troisième période couvre la première République de 1911 à 1949. Pour Werner Meissner, il s'agit de la période la plus importante. Jamais auparavant les intellectuels chinois n'avaient débattu les idées occidentales et la culture chinoise de*

[50] Idem.

manière si profonde et exhaustive. Tous les groupes politiques, à droite comme à gauche, s'efforcèrent de trouver une solution aux problèmes de la Chine. Les querelles sur l'occidentalisation ou la poursuite d'un chemin indépendant de l'Occident devinrent le fil rouge de tous les débats.

- *La quatrième période, qui va de 1949 à 1978, fut caractérisée par la tentative de créer une identité culturelle et nationale fondée sur le marxisme-léninisme.*
- *La cinquième et dernière période commença en 1978 avec le 3e plénum du XIe comité central, au cours duquel Deng Xiaoping lança sa politique de réformes. Celle-ci fut marquée par trois phénomènes importants : la renaissance du confucianisme, le retour de la pensée occidentale et, enfin, l'émergence de divers mouvements nationalistes dans l'espace sinophone. » (Werner Meissner, 2006).*

1.4.2. L'identité culturelle chinoise collective

En histoire, peu importe que la Chine soit affaiblie ou prospère, certains aspects culturels font toujours partie de l'identité culturelle chinoise. Au travers de ces aspects-là, les individus, les ethnies, et les nations ont pour objectif de confirmer leur véritable existence ainsi que leur caractère culturel afin de renforcer la cohésion collective et se distinguer de l'Autre.

« Parmi ces aspects, on peut citer : l'histoire millénaire de la Chine — au moins quatre ou cinq mille ans ; l'identité du peuple han comme descendant du légendaire Empereur jaune ; la continuité du concept d'empire chinois à travers tous les changements de dynastie et l'occupation étrangère ; la spécificité de la langue chinoise ; la tradition de religion et de philosophie (ou pensée chinoise) ; la littérature chinoise, la poésie, la peinture, l'art de la céramique, la musique, etc. ; le nombre impressionnant d'inventions dans des

> *domaines tels que la médecine, l'armement, la construction navale, la porcelaine qui dans bien des cas n'ont pas été surpassées avant la Renaissance ; en dépit des variances régionales, une culture quotidienne commune, qui va jusqu'à englober la cuisine. »*[51]

1.4.3. L'identité culturelle chinoise multiple à l'époque de la mondialisation

A l'époque de la mondialisation, les délimitations des différences culturelles sont de plus en plus floues. Avec des échanges transculturels et transnationaux, l'identité culturelle et nationale est devenue multiple.

D'après Wang Ning[52] (2012), l'un des effets importants qu'a la mondialisation sur la culture est qu'elle déstructure l'identification unitaire et originelle. En ce qui concerne la culture chinoise, son identification n'est plus celle décrite par le confucianisme ou le taoïsme, mais celle qui est multiple, influencée par la culture occidentale et munie de nouvelles explications.

Dans le contexte actuel, le commerce extérieur chinois connaît toujours une balance favorable, alors que son commerce culturel est toujours en déficit. Pour que la mondialisation soit au service de la détermination de l'identité culturelle chinoise et que la culture chinoise soit comprise par davantage de monde, pour Wang Ning, il faut adopter une attitude et une stratégie convenables. L'objectif final est de tirer pleinement profit de l'ambiance culturelle plus ouverte qu'apporte la mondialisation, sans que la culture traditionnelle ne soit pas affectée par une colonisation provenant de l'extérieur.

Actuellement en Chine, d'une part, les Chinois sont en train de vivre une forte influence occidentale, d'autre part, les intellectuels craignent aussi la perte de leur propre identité chinoise et d'être à nouveau, cette fois-ci, dominés culturellement par l'Occident. Selon Wang Ning (2012), c'est pour cela que le confucianisme traditionnel a tendance à se redresser car il se caractérise par une intervention active dans la société. Par contre, le

[51] Idem.

[52] Wang Ning, *La nation chinoise et son identité culturelle à l'époque de globalisation,* Sciences sociales, n°1, 2012, p.98-105.

confucianisme traditionnel est déjà du passé, une nouvelle apparition du confucianisme en Chine n'est pas simplement une « renaissance », il doit être repris avec choix et de façon critique.

En conclusion, à part les aspects traditionnels qui existaient depuis toujours dans l'identité culturelle chinoise, grâce à l'influence mutuelle de différences culturelles et le retour aux valeurs traditionnelles, est devenue multiple en comprenant les phénomènes culturels occidentaux, les nouveaux traits culturels contribués par le néoconfucianisme etc.

2. La linguistique contrastive et l'analyse des erreurs

De 4000 à 6000 langues existent dans le monde, chaque langue possède son propre système d'information pour exprimer ce que ses locuteurs voient et pensent. Certaines langues partagent en partie les mêmes codes, les locuteurs se comprennent donc plus facilement entre eux. Pour d'autres langues plus éloignées, leurs locuteurs ont dû faire plus d'efforts pour communiquer. Mais, peu importe que les langues soient proches ou éloignées, l'être humain partage une « réalité extralinguistique ». Selon Saussure, cette réalité extralinguistique est le « signifié », un vélo devant un français et un chinois, ce concept de vélo reste commun à tous, mais c'est l'acoustique qui change, en français « vélo », en chinois « 自行车- zì xíng chē», cette image acoustique est appelé « signifiant » chez Saussure. La discipline qui étudie les différents types de langues s'appelle la typologie. Ce terme fait souvent penser à la classification des langues, comme l'ethnologie qui étudie et classe des peuples différents et leur culture. Un autre terme est de plus en plus utilisé par les chercheurs, « cross-linguistic studies », études translinguistiques, pour éviter d'associer la classification et la typologie. Cette discipline est fondée par Greenberg dans les années 50, elle étudie un très grand nombre de langues en s'appuyant sur une approche inductive. Ainsi, les recherches typologiques englobent différents travaux, de très nombreux recueils de données, des observations, la classification, et la généralisation translinguistique.

La présence ou l'absence des affixes grammaticaux est un des premiers éléments qui attirent l'attention des linguistes typologiques. Il avait été observé que certaines langues, comme le chinois ou le vietnamien, utilisent des éléments souvent monosyllabiques pour exprimer des notions grammaticales, ce qui est différent dans beaucoup de langues indo-européennes, notamment des langues romanes et germaniques qui utilisent des formes flexionnelles pour leurs contributions grammaticales. En suivant ce critère, August Wilhelm Schlegel (1818) a classé les langues en 3 groupes : celles qui n'ont aucune structure grammaticale, comme le chinois et le vietnamien ; celles qui sont flexionnelles, et celles qui utilisent des affixes.

En 1861, August Schleicher a proposé une autre classification : les langues isolantes, les langues agglutinantes, les langues flexionnelles. Cette classification a été beaucoup

utilisée pour des études translinguistiques. Dans une langue isolante, les modifications morphologiques sont peu nombreuses, voire absentes. Les catégories grammaticales sont définies par l'ordre des mots ou par l'introduction de mots supplémentaires. Par exemple, au lieu de mettre une flexion pour le pluriel comme « s » en anglais ou en français, on met un mot comme « quelques » « plusieurs » en chinois. Dans beaucoup de langues isolantes comme le chinois ou le vietnamien, le contexte et la syntaxe ont une place plus importante que la morphologie. Pour les langues agglutinantes, les morphèmes sont toujours clairement différentiables phonétiquement l'un de l'autre ; les morphèmes liés sont alors des affixes, qui peuvent être identifiés individuellement. Une langue agglutinante a tendance à avoir un plus grand nombre de morphèmes par mot, et à être extrêmement régulière comme le japonais et le turc.

Notre recherche ne concerne que le chinois et le français, ainsi, nous allons plutôt adopter la méthodologie de la « linguistique contrastive ». Dans son ouvrage, Anna Sörés a défini la linguistique contrastive comme « une branche de la linguistique appliquée dont l'objectif est la comparaison des systèmes linguistiques de deux ou de plusieurs langues afin de faciliter leur enseignement et leur apprentissage ainsi que la traduction. » Les origines de cette branche de recherche remontent aux années 1950, elle a cité dans son livre la recherche de Weinreich (1953) sur le contact des langues et celle de Lado (1957) :

> *« La langue maternelle exerce une influence qu'on appelle le transfert négatif sur l'apprentissage d'une langue étrangère. Afin d'éviter la nuance négative, le phénomène est aussi appelé interférence : un trait de L1 apparaît dans L2. En principe, il est simple de reconnaître un accent spécifique ou un type d'erreur qui caractérise le parler des locuteurs d'une L1 donnée. »* [53] *(Sörés, 2006)*
>
> *«(…) une comparaison détaillée des deux langues concernées peut révéler les difficultés que les apprenants de L1 vont avoir au cours de l'apprentissage de L2 : ainsi, on a tenté de prédire les fautes que*

[53] Anna Sörés, Typologie et linguistique contrastive Théorie et application dans la comparaison des langues, Peter Lang, 2006, p.18.

> *commettront les apprenants. On a supposé que les plus grosses difficultés se présenteront là où les différences sont les plus grandes. »* [54] *(Sörés, 2006)*

Nous commencerons notre recherche par une description générale de la langue source de notre communauté concernée. En nous appuyant sur nos données recueillies, nous allons pratiquer les études contrastives des microsystèmes pour analyser la structure de la phrase et quelques notions grammaticales, en particulier celles qui se réfèrent aux temps.

2.1. De l'analyse contrastive à l'analyse des erreurs

Nous avons remarqué que dans les classes constituées d'apprenants dont les langues d'origine sont diverses, l'apprentissage d'une langue étrangère pose des problèmes de types différents. Prenons l'exemple d'un étudiant chinois qui a une langue maternelle sans article et sans conjugaison, les difficultés qu'il rencontre ne sont pas nécessairement les mêmes que celles des étudiants anglais. Leur accent chinois et leurs erreurs grammaticales typiques sont, dans la plupart des cas, repérables avec certaines expériences communicatives et linguistiques.

Ayant pour objectif de révéler et de prévoir les problèmes provoqués par la langue maternelle des apprenants et de proposer un enseignement adéquat à la particularité réservée à chaque public différent, la recherche autour de l'analyse contrastive (CA) fondée par Lado s'est bien développée, surtout dans les années 50 et 60 du siècle dernier. Or, si l'analyse contrastive a porté beaucoup d'attention à la grammaire et à la phonologie, les aspects culturels et lexicaux sont plus ou moins négligés. Une des raisons est que le système purement linguistique est plus facile à comparer sans avoir besoin de tenir compte des publics et contextes différents. Sous cette influence, les études comparatives phonologiques en Chine ont connu une prospérité.

Mais à partir des années 70, de plus en plus de critiques sur cette théorie révèlent un grand écart entre les difficultés prévues des apprenants et leurs erreurs réellement commises. Même le fondateur de cette théorie, Lado, a dit très clairement que la

[54] Idem, p.19.

prévision des problèmes de l'apprenant par une analyse contrastive, doit être considérée comme hypothétique jusqu'à qu'elle soit vérifiée par un véritable output de l'apprenant. (Lado, 1957). A partir des années 60 et 70, la validité prédictive de cette théorie est mise en doute. Toutes les erreurs produites par les apprenants ne sont pas nécessairement dues à l'influence de leur langue maternelle et beaucoup de problèmes prévus liés aux différences linguistiques n'ont pas entrainé des difficultés systématiques chez les apprenants. Les critiques concernent cette confusion de concepts distincts. « Différence » est un concept linguistique qui est mesurable par une comparaison quantitative, mais « difficulté » est un concept psychologique qui dépend largement des connaissances antérieures et de la motivation de chaque apprenant. L'inconvénient de l'analyse contrastive est de tenter de résoudre le problème psycholinguistique avec la méthodologie linguistique.

L'autre courant de critiques concerne la faisabilité de comparaison des systèmes linguistiques à cause des caractéristiques complexes des langues. A titre d'exemple, les verbes en chinois se divisent en verbes d'action, verbes qualificatifs et verbes auxiliaires. Le verbe qualificatif a une fonction équivalente à celle de l'adjectif dans la langue française, et beaucoup de mots en chinois sont à la fois le verbe d'action et le nom en fonction de leur emplacement dans une structure. Par conséquent, quelle terminologie choisir pour appliquer une comparaison générale de deux langues reste un fardeau pour les chercheurs. Le seul moyen possible de contraster les langues est de focaliser une analyse minutieuse en comparant les microsystèmes.

En conclusion, l'appropriation d'une langue étrangère en tant qu'activité humaine n'est pas statique. Elle est réalisée avec une acquisition des variables grammaticales et phonologiques, mais elle ne peut pas non plus être isolée du contexte situationnel et des profils distincts de chaque apprenant. Les énoncés des apprenants apparaissent dans un large cadre de référence, tel que linguistique, psychologique, socioculturel, etc. Les erreurs produites doivent être impérativement distinguées au niveau morphosyntaxique, lexical, grammatical, phonétique et pragmatique.

Certaines erreurs sont en effet le transfert négatif de la langue maternelle, et certaines peuvent être attribuées aux différences individuelles de l'apprenant. Pour cette raison,

l'explication des erreurs par des études contrastives reste une étape utile et nécessaire, surtout pour les langues proches, mais pour les langues éloignées, l'analyse des erreurs nous semble une méthode plus adéquate car elle prend en compte des facteurs plus contextuels tels que les stratégies d'apprentissage, les méthodes d'enseignement etc.

2.2. Définition de l'analyse des erreurs

Dans le contexte expliqué précédemment, l'analyse des erreurs apparait, selon Corder S.P., comme une branche de l'analyse contrastive, qui ne vise pas seulement les deux langues en contact, mais surtout la langue propre aux apprenants. A part Corder, Selinker et Richard font partie des premiers linguistes importants dans la recherche de l'analyse des erreurs. Cette approche est étroitement basée sur la théorie de l'acquisition de la langue et la grammaire universelle de Chomsky. Elle considère le processus de l'acquisition d'une langue étrangère comme celui de la formation des règles.

Les apprenants forment des hypothèses lors de l'apprentissage, avec la vérification et l'ajustement sans cesse dans la pratique, ils se rapprochent de la langue cible et construisent finalement un système de règles définitives. Il y a des erreurs, parce que le processus cognitif est à l'œuvre. Plus concrètement, le processus de la production des erreurs révèle une phase de déstabilisation de la construction mentale et sa reconstruction éventuelle. Les erreurs sont inévitables dans l'apprentissage, elles sont révélatrices des activités intellectuelles des apprenants et de leurs stratégies d'apprentissage étape par étape. Elles ne doivent pas être considérées comme un défaut des connaissances, mais comme une manifestation de l'inadéquation aux réelles attentes.

Selon les termes de Corder, l'analyse des erreurs nous donne accès à la compétence transitoire de l'apprenant.

Du point de vue chronologique, le travail sur les erreurs comporte les étapes suivantes :

1. le recueil des corpus dans un groupe d'apprenants homogènes
2. le classement des erreurs dans les productions des apprenants

3. la description des erreurs dans un cadre de référence commun aux langues en contact
4. l'explication des erreurs
5. l'évaluation des erreurs.

En se concentrant sur les erreurs des apprenants, cette approche apporte une contribution à l'enseignant qui lui permet d'évaluer l'état de progression des apprenants dans leur appropriation d'une langue et d'adapter une méthode d'enseignement aux stratégies d'apprentissage des étudiants. Elle ne s'intéresse pas seulement à l'interférence liée à la langue source, mais aussi aux difficultés intralinguistiques de la langue cible. Elle adopte une attitude positive à l'égard des erreurs. Elle a remis en cause des méthodes fondées sur le principe d'éviter des fautes et a proposé de ne pas regarder les savoir-faire de l'apprenant uniquement de manière lacunaire, mais aussi progressive et dynamique.

L'analyse des erreurs observe l'interlangue. Selon Corder[55], l'interlangue est composée de trois parties : une partie de la langue source ; une partie de la langue cible, et une autre partie qui n'appartient ni à l'une ni à l'autre que Corder l'appelle « dialecte idiosyncrasique » de l'apprenant. D'après Corder, tout discours spontané par lequel le locuteur vise à communiquer avec autrui a une signification, peut être décrit avec un ensemble de règles, en ce sens qu'il est systématique et grammatical. En plus, un bon nombre de règles qui servent à décrire la langue de l'apprenant sont identiques à celles dont on a besoin pour décrire la langue cible. Par conséquent, la langue de l'apprenant est considérée comme un dialecte par Corder. Il a souligné que certaines des règles des dialectes idiosyncrasiques dont on a besoin pour les décrire n'appartiennent à aucun dialecte social, elles sont propres à celui qui parle ce dialecte. Il en résulte aussi que certaines phrases appartenant à ces dialectes ne sont pas interprétables de manière évidente, la capacité d'interpréter implique une connaissance des conventions en partie.

Pour conclure, en tant qu'approche non opposante mais supplémentaire de l'analyse contrastive, l'analyse des erreurs opère des problèmes réels des apprenants pour que les

[55] Stephen Pit Corder, *Idiosyncratic dialect and error analysis, in Error Analysis: Perspective on second language acquisition*, edited by Jack C.Richard, 5th ed, London: Longman, 1980, p.162.

résultats soient directement exploitables dans l'enseignement ; elle ne traite pas seulement des erreurs issues de l'interférence comme l'analyse contrastive, qui est restrictive, mais aussi apporte ses études à l'interlangue.

2.2.1. Les recherches autour de l'erreur

Les difficultés à surmonter dans l'analyse des erreurs sont à la fois la constitution de la base matérielle et la méthodologie de recherche. Quant à la première, l'hétérogénéité des corpus est souvent mise en cause. Les groupes différents, les données issues de tâches diverses peuvent rendre difficile ou impossible d'avoir une exploitation représentative des résultats. Même parfois, les tâches trop limitées peuvent aussi interdire une conclusion générale en cadrant trop strictement le choix lexical et syntaxique des enquêtés dans un domaine donné. Si le premier obstacle est plus ou moins facile à dépasser avec une extrême vigilance lors de la construction du corpus, le deuxième point essentiel dû à la méthodologie est beaucoup plus difficile à élucider. Du point de vue chronologique, après le recueil des données, le premier traitement reste la catégorisation des erreurs. Sur ce point, l'obstacle principal demeure la diversité des grilles de classement et l'imprécision terminologique.

Par exemple, le B.E.L.C (Bureau pour l'Enseignement de la Langue et de la Civilisation française à l'étranger) distingue les erreurs en « faute relative/faute absolue », cette grille de classement typologique est établie par Debyser, Houis et Rojas en 1967 : « on distingue dans cette grille entre faute absolue et faute relative, entre faute graphique et orale, à l'intérieur d'une proposition et entre propositions, et on y classe séparément les fautes lexicales, les fautes grammaticales et les fautes de ponctuation, tout en réservant une section pour les fautes inclassables. »[56] Selon cette grille, une faute absolue est une forme écrite ou orale inexistante dans la langue cible, quant à la faute relative, une forme existante, mais qui se trouve inacceptable dans le contexte. Mais la discussion autour de cette distinction repose sur son utilisation limitée au niveau des « mots », mais peu opératoire au niveau syntagmatique où l'on peut relever des combinaisons constituées des unités existantes mais impossibles et inadéquates

[56] Henriette Walter, *La Linguistique*, Presses Universitaires de France, 1984, p.153.

dans un contexte donné. Par ailleurs, les termes « faute absolue » et « faute relative » comportent un jugement de degré de gravité des erreurs, selon lequel, la faute absolue est bien plus grave que celle qui est relative. Mais sur le plan pragmatique, un énoncé correctement formé pourra créer davantage de confusion et de malentendu dans une situation communicative.

Corder (1990) définit l' « Erreur » comme une « breach of code ».[57] Pour lui, les erreurs sont parfois systématiques non à cause d'une incapacité, mais à cause du niveau de connaissance de la langue étudiée. L'erreur relève de la maitrise imparfaite de l'apprenant au moment donné. Elle diffère de la « Faute », qui n'est pas un défaut de compétence mais plutôt « le résultat d'une pression neurophysiologique ou de l'imperfection dans le processus de l'encodage et de l'énonciation articulée. »[58] Pour lui, ce sont des « Lapsus », que les apprenants qui ont une compétence développée linguistique peuvent commettre, et aussi corriger avec rapidité. Cette distinction rejoint la théorie « compétence/performance » de Chomsky dans le cadre de la linguistique générative.

Selon Chomsky, la compétence linguistique est commune à tous les locuteurs d'une même langue, et permet d'interpréter les phrases dotées de sens, les phrases ambiguës, etc. Elle permet en théorie à un locuteur de produire des phrases d'une longueur infinie, ce que ne permet pas la performance linguistique en raison de notre limite mémorielle.[59]

Richards Jack C. (1980) catégorise les erreurs en trois types :

- « Erreur intralinguale » due à l'incapacité d'appliquer correctement la règle interne de la langue étudiée ;
- « Erreur interlinguale » provenant de l'interférence et des transferts des langues préacquises;

[57] S.P Corder, *Introducing Applied Linguistics*, Penguin, 1990, P.259.

[58] S.P Corder, *Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition, in Language Teaching and Linguistics, Surveys, ed by Valerie Kinsella*, Cambridge University Press, 1978, p.63.

[59] http://fr.wikipedia.org/wiki/Comp%C3%A9tence_et_performance, page consultée le 30 juillet 2012.

- « Erreur développementale » due à d'autres stratégies d'apprentissage ou à l'application abusive d'une règle.

Els Theo Van[60], en partant de la théorie de Chomsky et la catégorisation d'erreurs de Richards, a établi une opposition : « erreur de compétence / erreur de performance ». L'erreur de compétence correspond au terme « erreur » de Corder, alors que l'erreur de performance est équivalente de « faute ». L'erreur de compétence est divisée en deux sous-groupes : erreur intralinguale et erreur interlinguale. Sur le plan linguistique, les deux sous-groupes doivent être analysés au niveau phonologique, lexical, morphologique et syntaxique.

En psychologie cognitive, Anderson (1983) [61] a développé la distinction entre connaissances procédurales et connaissances déclaratives. Selon lui, la connaissance déclarative se réfère à ce que nous connaissons, et la connaissance procédurale se réfère aux habiletés que nous savons exécuter. En didactique de langues, une hypothèse fondamentale d'Anderson est que : « l'apprentissage, à la fois en durée et en nature, semble différer considérablement en fonction du type de connaissance. (…) Par exemple, littérature n'a qu'un -t- en anglais peut être mis en mémoire déclarative après quelques secondes d'étude. Tandis que les procédures nouvelles nécessitent une longue pratique. Alors qu'on peut simplement encoder une nouvelle unité cognitive en mémoire déclarative, l'apprentissage procédural ne peut se faire qu'en exécutant une habileté : on apprend en faisant. C'est l'une des raisons pour laquelle l'apprentissage procédural est beaucoup plus graduel ; il est aussi inductif et contraste avec l'apprentissage déclaratif qui est plus abrupt et direct. »[62] Ainsi, selon Jacques Fiard et Emmanuèle Auriac (2006) « les erreurs à propos des connaissances déclaratives sont assez bien cernables. La facilité de leur repérage n'échappe à personne puisque parce qu'il y a référence à une connaissance déposée. Les erreurs procédurales, commises à

[60]Elst.V.et AL, *Applied linguistics and the learning and Teaching of Foreign Languages*, translates by R.R. Van Grissouw, London: Edward Arnold, 1987, p.53.

[61] Cité par Fischer Jean-Paul, *La distinction procédural/déclaratif : une application à l'étude de l'impact d'un "passage du cinq" au CP*. In: *Revue française de pédagogie*. Volume 122, 1998. P.101-102.

[62] Idem.

propos du comment l'on fait, sont bien plus difficilement détectables. Toute activité est complexe et dépasse dans son évaluation le simple critère d'efficacité. »[63]

Narcy-Combes (2005) définit l'erreur comme la production non conforme. Selon lui, le langage humain a été codifié, pour que la production orale ou écrite soit compréhensible, elle se plie aux normes du code choisi, en sachant qu'il existe toujours une marge de tolérance et que les attentes varient dans les contextes différents.

> *« Pour parvenir à comprendre et produire selon les normes attendues, un travail de dénativisation s'impose, ou d'« accommodation », en termes piagétiens. Cela implique non seulement de percevoir les écarts interlinguaux (entre L1, L2 et L3, par exemple), mais également les écarts intralinguaux (qui ne sont pas les mêmes suivant les langues : un son long et un son court, la présence et le rôle d'un article dit défini, par ex.). Ensuite, quand le fonctionnement de ce point est compris en L2 ou L3, on peut penser qu'un travail d'automatisation du traitement peut s'imposer. » (Narcy-Combes, 2009)*[64]

Dans la recherche en didactique, l'erreur est étudiée avec un regard de plus en plus positif. Dans sa représentation, de la notion de faute, on est passé à celle d'erreur, puis à celle des erreurs déclaratives et des erreurs procédurales, et de production non conforme (Narcy-Combes J.-P. 2005).

> *« On considère que c'est en se trompant que l'apprenant avance dans ses apprentissages ; certains chercheurs considèrent même l'erreur comme un signe du savoir-faire discursif de l'apprenant (gestion des situations de communication, signe de la créativité du sujet). (…) Cette production langagière qu'il est capable d'émettre est ce qu'on appelle l'output. C'est pourquoi les erreurs peuvent également être perçues comme les traces d'une stratégie d'apprentissage puisqu'elles*

[63] Jacques Fiard, Emmanuèle Auriac, *L'erreur à l'école : petite didactique de l'erreur scolaire*, Editions L'Harmattan, 2006, p.82.

[64] Jean-Paul Narcy-Combes, La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire, *Cahiers de l'APLIUT,* Vol. XXVIII N° 3, 2009, p.26-38.

manifestent de la part de l'apprenant un besoin, un investissement et/ou le détournement d'une difficulté.»[65]

2.2.2. Les sources, l'identification et la description des erreurs

En ce qui concerne l'identification de leurs sources et leur description, plusieurs linguistes tel que Selinker S.P., Corder, Jian M.P., Richards JACK.C etc., identifient dans leurs ouvrages certaines provenances des erreurs :

1) Interférence de la langue maternelle ;
2) Non maîtrise des règles de la langue cible : confusion des règles, simplification des règles, généralisation abusive des règles ;
3) Stratégie de la communication ;
4) Surélaboration (intention de trop bien faire) ;
5) Transfert de l'apprentissage.

Dans la pratique, les problèmes posés à l'analyse des erreurs sont « Comment et par rapport à quoi les identifier ? Une production non-conforme peut-elle avoir plusieurs provenances ? Comment les décrire ?». Chaque phrase erronée reflète des règles appartenant à un type d'interlangue ou de « dialecte idiosyncrasique » particuliers à un individu. Il en résulte que toutes les erreurs ne peuvent pas être interprétées d'une façon évidente. La capacité d'interprétation implique une connaissance de code sous-jacent. Selon Corder, l'identification d'une erreur passe nécessairement par l'établissement d'une phrase reconstruite correspondant à la phrase idiosyncrasique. Quand celle-ci est interprétable, on peut reconstruire une phrase correspondante en langue cible, dans le cas contraire, la sollicitation à la langue source est nécessaire. L'établissement de la phrase reconstruite est une phase inévitable qui sert de référence à l'identification des erreurs. En outre, l'appel à la langue source est loin d'être exclusif, d'autres facteurs externes cités ci-dessus doivent être pris en compte.

[65] Elkouria Chiahou, Elsa Izquierdo et Maria Lestang, *Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues, Cahiers de l'APLIUT,* Vol. XXVIII N° 3 | 2009, p.55-67.

Quant à la description des erreurs, il faut absolument choisir le modèle linguistique le plus adéquat, c'est-à-dire le système d'équivalence dans la langue source et la langue cible opératoire à un stade donné de l'appropriation d'une langue. Ce modèle linguistique doit être choisi dans le but de rendre compte des écarts entre les productions conformes et les productions erronées.

2.3. « Interférence » et « Interlangue »

Depuis le début de nos études comparatives des langues, nous pensons que la langue maternelle, en tant que première langue acquise dans un environnement naturel, peut influencer l'étude de la langue étrangère. Les apprenants ont toujours tendance à transférer, consciemment ou non, les formes, les sens, les stratégies d'apprentissage pré acquis dans la langue native, pour faciliter l'appropriation d'une nouvelle langue.

Mackey (1976) définit ce phénomène ainsi : «l'interférence est l'utilisation d'éléments d'une langue quand on parle ou décrit une autre langue. C'est une caractéristique du discours et non du code. Elle varie qualitativement et quantitativement chez un même individu, cela peut aller de la variation stylistique presque imperceptible au mélange des langues absolument évident. »[66]

En effet, nous retirons de cette définition que les caractéristiques langagières lors du processus d'acquisition ne peuvent pas seulement se référer aux transferts entre la langue source et la langue cible, mais aussi aux transferts entre la langue étrangère acquise antérieurement et la nouvelle langue. Ce phénomène, Anderson l'appelle « nativisation », il consiste à traiter toute nouvelle donnée langagière en fonction de critères déjà intériorisés, notamment (mais non exclusivement) ceux de la langue 1 (L1). Selon lui,

> *« In all the settings where the learner already has a language when he begins to acquire another, the linguistic features of his earlier-acquired language(s) are relevant to the outcome of his acquisition of the additional language. [...] The input in all these settings is perceived and processed to a large extent in terms of the existing (or*

[66] William Mackey, Bilinguisme et contact des langues, Paris : Klincksieck, 1976, p.414.

> *simultaneously acquired) languages the learner knows and uses»* [67] *(Anderson, 1983)*

Nous devons aussi préciser qu'il n'y a pas que les influences négatives entre les deux langues, surtout pour les langues dites voisines et proches. Prenons l'exemple de l'espagnol et du français, certaines ressemblances lexicales peuvent accélérer la compréhension de l'écrit, dans ce cas-là, les transferts sont dit « positifs ». En revanche, entre les langues lointaines ou éloignées comme le français et le chinois, les transferts « négatifs » ou l' « interférence » sont souvent majoritairement perçus.

Pour ce qui concerne l' « Interlangue », cette notion est apparue avec ampleur en 1972 dans un article de Selinker publié dans le « Internationaul Review of Applied Linguistics », qui est considéré comme révélateur de la notion. Avant l'apparition de cette nouvelle notion, la recherche de Corder autour de la signification des erreurs a déjà signalé une inadéquation de l'apport des études contrastives à l'enseignement, cela nécessite une nouvelle perspective dans la linguistique appliquée. Il a établi dans cet article une distinction entre les erreurs systématiques révélatrices de l'état des connaissances que Corder nomme « compétence transitoire » et des erreurs non systématiques relevant de la performance.

Selinker a ensuite proposé en 1969 dans l'article intitulé « Language transfert», vu comme la première occurrence du terme « interlangue » :

> *« one would be completely justified in hypothesizing, perhaps even compelled to hypothesize, the existence of a separate linguistics system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL norm. This linguistic system we will call "interlanguage". » (Selinker,1969)*

En effet, l'interlangue est un système séparé, mais fait référence partiellement à la langue source et à la langue cible.

Quant à Besse H. et Porquier R. (1991), ils entendent par interlangue :

[67] Anderson, R. (1983). *Pidginization and Creolization as Language Acquisition*. Rowley, MA : Newbury House, cité par Muriel Grosbois, TIC, *tâches et nativisation : impact sur la production orale en L2*, *Alsic* [En ligne], Vol. 12, 2009.

> *« la connaissance et l'utilisation non native d'une langue quelconque par un sujet natif et non-équilingue, c'est-à-dire un système autre que celui de la langue cible mais qui, à quelque stade d'apprentissage qu'on l'appréhende, en comporte certaines composantes, c'est ce que nous avons précédemment appelé grammaire intériorisée par l'apprenant et que nous appelons également ici : interlangue. »*[68] *(Besse et Porquier, 1991)*

Klaus Vogel (1995) le décrit ainsi :

> *« La langue qui se forme chez un apprenant d'une langue étrangère à mesure qu'il est confronté à des éléments de la langue cible, sans pour autant qu'elle coïncide totalement avec cette langue cible. Dans la constitution de l'interlangue entrent la langue maternelle, éventuellement d'autres langues étrangères préalablement acquises, et la langue cible. Son impact, son stade de développement, ses aspects idiosyncratiques dépendent notamment de variables individuelles, sociales, en rapport avec la situation d'apprentissage ainsi que, le cas échéant, par des variables didactiques (méthodologiques). »*[69] *(Klaus, 1995)*

En se basant sur les définitions citées au-dessus, nous voyons arriver une nouvelle orientation de recherches, surtout chez les chercheurs francophones, consistant à recadrer la notion d'Interlangue dans une perspective intégrant les dimensions psychologiques et sociales de l'acquisition. Cette nouvelle perspective passe d'une étude centrée sur les connaissances linguistiques à celle de la gestion et la construction langagière dans l'interaction. Elle est distincte d'une autre voie qui s'ouvre davantage vers la perspective pragmatique qui met l'accent sur la production des actes de paroles dans des contextes diversifiés : demander le chemin, remercier, s'excuser etc.

[68] H. Besse, et R. Porquier, *Grammaire et Didactique des langues*, Hatier Didier, 1991, p.217.

[69] Klaus Vogel, *L'interlangue, la langue de l'apprenant*, traduit de l'allemand par Jean-Michel BROCHEE et Jean-Paul CONFAIS, PUM, 1995, p.20.

Comme on le constate, l'interférence et l'interlangue sont deux phénomènes différents. L'interférence est révélatrice du transfert négatif provenant de la langue maternelle ; et l'interlangue est le système langagier développé par l'apprenant qui n'appartient à aucune communauté linguistique, elle évolue en se basant sur des règles et se structure successivement par étapes. Du point de vue didactique, l'interlangue oriente l'enseignement et l'apprentissage vers la réflexion sur les règles d'une langue, elle permet à l'apprenant d'observer par lui-même les limites des règles intériorisées et à élaborer les règles de la langue cible. Contrairement aux méthodes audio-orales, béhavioristes, qui intériorisent les règles en répétant des énoncés corrects, cette approche interlinguale ne cherche pas à éviter les erreurs. L'erreur est perçue comme la manifestation d'une hypothèse sur le fonctionnement de la langue cible.

3. La motivation dans l'apprentissage

Notre recherche s'intéresse à la motivation dans l'apprentissage car elle est un moteur déterminant de l'apprentissage d'une langue étrangère, et elle exerce une influence directe dans le choix des stratégies d'apprentissage, dans la détermination de ses comportements tout au long de son apprentissage. Elle oriente aussi les individus dans la perception de soi et l'auto-évaluation d'efficacité d'apprentissage.

Les recherches autour de la motivation remontent à il y a très longtemps. A partir des années 50 du 20ème siècle, Lambert et Gardner ont commencé leurs études de la motivation dans les champs socio-psychologiques. Dans leurs recherches, Lambert et Gardner (1972) ont divisé la motivation en deux orientations : l'orientation intégrative et l'orientation instrumentale, nommées par d'autres chercheurs en psychologie « motivation intrinsèque » et « motivation extrinsèque ».

La motivation intégrative caractérise chez les apprenants une attitude positive face aux locuteurs de cette langue cible, et la volonté de s'intégrer à la communauté parlant cette langue. Pour réaliser cette intégration, ils imitent les comportements et font des efforts dans la communication langagière et culturelle. Par contre, la motivation instrumentale a pour objectif d'obtenir une reconnaissance sociale et des avantages plus concrets à travers l'apprentissage de la langue cible. Par exemple, obtenir de meilleures notes dans le cadre scolaire, accroître sa chance dans la recherche d'emploi, demander une augmentation de salaire, etc.

Selon Lambert et Gardner, les apprenants qui ont une motivation instrumentale peuvent avoir le même degré de motivation que les apprenants ayant une motivation intégrative, mais ce sont ces derniers qui maîtrisent le mieux la langue cible à long terme, et la motivation intégrative est continuellement liée au succès de l'apprentissage.

Cette théorie est très répandue dans la recherche de la motivation dans l'acquisition d'une langue étrangère. Mais certaines recherches ultérieures concernant la motivation, réalisées dans d'autres champs disciplinaires, ont dévoilé quelques problèmes de cette distinction en deux orientations. Par exemple, selon Brown (1994), l'apprentissage d'une langue étrangère n'est pas impérativement en lien avec un objectif culturel.

Parfois, dans un contexte a-culturel, les apprenants parviennent à maitriser les règles linguistiques et à atteindre leur objectif de bien parler cette langue cible. D'après Skehan (1991), la théorie de Gardner n'a pas tenu compte du dynamisme de l'environnement d'apprentissage. La motivation a été mesurée en tant que facteur statique. En effet, Clément a souligné dès 1980 les inconvénients de cette théorie ; pour lui, la distinction de la motivation en deux facettes, intégrative et instrumentale, a effacé le rôle des autres facteurs tels que la confiance en soi et les soutiens amicaux dans un milieu bilingue.

Dans notre recherche, nous travaillons sur les étudiants chinois qui séjournent en France pour poursuivre leurs études, majoritairement en Master. Au départ, ils avaient souvent pour objectif d'obtenir un diplôme français et de retourner travailler en Chine après leurs études. Durant leur séjour, cette motivation instrumentale a progressivement été complétée par la motivation intégrative, parce qu'en tant qu'acteur social, ils ont également besoin de communiquer avec les locuteurs du pays d'accueil, établir des liens amicaux ou sociaux, et d'être reconnus. Ayant cet objectif, l'apprentissage des règles linguistiques n'est plus suffisant, ils doivent s'apprêter à accepter la culture et le mode de vie de leur pays d'accueil. Pour notre public, l'apprentissage du français a débuté en Chine, souvent avec les enseignants chinois, et s'est poursuivi en France dans un environnement intégralement français. Ce changement de contexte culturel et institutionnel ainsi que leur nouveau rôle de séjournant dans une société d'accueil entrainent des modifications de motivation ainsi que de leurs attitudes envers l'apprentissage du français et leurs stratégies d'apprentissage.

En s'appuyant sur la distinction de la motivation instrumentale et intégrative, nous étudierons la motivation de notre public en tenant compte aussi de la théorie des besoins de Maslow, de la théorie des buts de Vallerand et Thill (1993), et de la théorie de la motivation de Dörnyei.

3.1. La théorie socio-éducationnelle

En se basant sur l'approche socio-psychologique, Gardner a construit son modèle socio-éducatif en proposant deux orientations dans la motivation : intégrative et instrumentale. En effet, selon lui, la motivation des apprenants n'est pas seulement un

aspect cognitif mais aussi affectif. Les apprenants n'apprennent pas une langue étrangère dans le vide, mais dans un cours de langue étrangère ou dans une communauté linguistique. Dans certains cas, les apprenants se sentent à l'aise, et manifestent leur volonté de s'intégrer. Dans d'autres cas, pour des raisons instrumentales, ils sont parfois obligés d'apprendre ou d'adopter certains comportements caractéristiques à cette culture cible.

Selon le modèle de Gardner, l'orientation intégrative exerce une influence plus importante et plus efficace que l'orientation instrumentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Car la première est constituée des raisons plus personnelles et plus intériorisées, donc plus durables, quant à la dernière, la motivation d'apprentissage disparaitra dès que la pression de l'extérieur s'arrêtera.

Il est important de souligner que le thème d'« Orientation » proposé par Gardner ne peut absolument pas remplacer la définition de « Motivation ».

> *« It is possible to differentiate between orientation and motivation. Orientation refers to a class of reasons for learning a second language. Motivation refers to a complex of three characteristics which may or may not be related to any particular orientation» (Gardner, 1985)*

Selon Gardner (1985) la motivation à proprement parler est constituée de trois éléments :

- l'intensité de la motivation (l'effort)
- le désir d'apprendre la langue (le besoin)
- les attitudes vis-à-vis de l'apprentissage d'une langue (la cognition).

Autrement dit, la motivation peut être mesurée sous trois aspects : l'aspect comportemental, l'aspect cognitif et l'aspect affectif. En effet, le problème se pose alors dans cette phase d'étude de notre recherche, car nous ne travaillons pas la motivation en tant que « l'ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action des individus vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement

donné ou modifient le schéma de son comportement présent »[70], ce qui nous intéresse dans cette phase est de connaitre les motifs avant l'acte et des justifications à cet acte. Ici, l'acte est d'avoir choisi l'apprentissage du français et leur mobilité vers la France.

3.2. La pyramide des besoins de Maslow et la théorie des buts

La théorie de Maslow (1954) a schématisé les besoins en cinq niveaux, dans l'ordre de l'inférieur vers le supérieur : les besoins physiologiques, les besoins de sécurité, les besoins d'appartenance, les besoins d'estime, et les besoins de s'accomplir. Les chercheurs ont construit selon son idée cette pyramide, mais selon Maslow, ce n'est qu'une hiérarchisation des besoins.

Tableau 2-1 : La pyramide de Maslow (1954)



D'après lui, nous cherchons d'abord à satisfaire des besoins du niveau inférieur avant de penser aux besoins situés aux niveaux supérieurs. Par exemple, quand le problème de survie se pose, on a tendance à prendre des risques, les besoins physiologiques sont prioritaires par rapport aux besoins de sécurité. Pour son aspect logique, ce modèle est beaucoup utilisé en marketing et en management pour positionner un produit, ou analyser la psychologie des consommateurs. Par contre, cette hiérarchie possède aussi beaucoup de limites faisant que sa pertinence et sa validité sont parfois remises en

[70]Site du dictionnaire Atilf, http://atilf.atilf.fr, page consultée le 10 février 2012.

cause. Maslow a élaboré ce modèle après l'étude de la population occidentale, donc, peut-il être aussi valide dans d'autres modèles de société ? Dans certaines cultures, les besoins de reconnaissances sociales sont fondamentaux, la vie pourrait être sacrifiée pour sauver l'honneur. L'individu cherche parfois à satisfaire des besoins d'ordre supérieur sans que les besoins de base soient satisfaits. Ce modèle explique les besoins par couches et par progression, alors qu'une couche intermédiaire peut être passée.

Bien que ce modèle des besoins de Maslow soit critiqué, il nous donne tout de même quelques inspirations pour analyser les motivations des apprenants dans l'apprentissage des langues étrangères. C'est le cas de nos étudiants chinois qui ont choisi d'apprendre le français et de poursuivre leurs études en France. Ils ont plus ou moins ressenti une attirance pour cette langue et cette culture, ils cherchent à bien maîtriser la langue pour se rassurer dans leurs études, ils manifestent leurs souhaits d'être reconnus et d'être respectés dans une société d'accueil etc.

En sociologie, les besoins physiologiques sont des besoins primaires ; les besoins secondaires sont des besoins sociaux, par exemple, posséder une adresse, savoir lire, etc… ; les besoins tertiaires sont des besoins personnels, cela sert pour que les acteurs sociaux se sentent bien dans la société, soient de bonne humeur, et aient une bonne santé physique et mentale.

3.3. La motivation en trois phases selon Dörnyei

Pour Gardner, les apprenants apprennent une langue étrangère dans un contexte social, dont la motivation dans son modèle socio-éducationnel est également sociale. Le chercheur hongrois Dörnyei (1994) constate également que la motivation dans l'acquisition est un objet de recherche particulièrement complexe. Selon lui, apprendre une langue étrangère présente une situation unique en raison du rôle et la nature complexe de la langue. Elle est non seulement un système codé de communication qui peut être enseigné en tant que matière scolaire, mais aussi une partie intégrante de l'identité de l'individu impliqué dans presque toutes les activités mentales ainsi qu'un composant des plus importants ancré dans la culture de la communauté où il est utilisé. Ainsi, l'apprentissage d'une langue étrangère est plus complexe qu'une simple maîtrise de l'information nouvelle et de connaissances.

Par contre, quelques années plus tard, avec un point de vue différent, Dörnyei (2001) précise dans sa recherche que tous les apprenants n'apprennent pas une langue étrangère dans un milieu social, beaucoup d'apprentissages se passent dans une salle de cours. Seulement définir les orientations de la motivation comme l'a fait Gardner n'est pas suffisant, il faut également étudier les éléments de la situation physique, émotionnelle et intellectuelle de l'apprentissage. Il oriente sa recherche vers un paradigme qui s'intéresse à préciser comment les variables motivationnelles interagissent dans l'évolution du comportement des sujets en situation académique. L'étude de la motivation dans une situation académique permettra de repérer en quoi le contexte ou les dispositifs d'apprentissage affectent l'acquisition d'une langue étrangère, et étudier son évolution de manière dynamique et sur le plan temporel.

Donc, Dörnyei encourage la recherche dans l'influence de l'environnement de la classe, des professeurs, l'entente avec les camarades de classe, les facteurs environnementaux et cognitifs associés à l'apprentissage. La structure tridimensionnelle contient à la fois l'analyse des connaissances linguistiques et les facteurs divers de l'environnement scolaire. Elle étudie la motivation à partir de trois niveaux : la langue, l'apprenant et la situation d'apprentissage. Peu importe qu'elle relève de l'orientation intégrative ou de l'orientation instrumentale, la dimension linguistique décrit les buts de l'apprentissage ; la dimension de l'apprenant met l'accent sur les traits divers de la personnalité des étudiants, par exemple, la confiance en soi, l'anxiété de l'utilisation de la langue etc. ; la dernière dimension sur la situation d'apprentissage est la plus importante dans cette structure, elle contient les composants motivationnels spécifiques des cours (le programme, le manuel, les méthodes d'apprentissage, les tâches…), les composants spécifiques du professeur (le comportement des professeurs, l'interaction entre les professeurs et les apprenants, le type d'autorité…), et les composants spécifiques du groupe.

Les théories de Dörnyei constituent un point de repère intéressant pour nos études. Notamment la partie essentielle de cette structure : la dimension de la situation de l'apprentissage. Elles orientent nos recherches vers l'importance des sentiments personnels et des expériences précédentes afin de déterminer la réaction des étudiants

aux tâches académiques. Comme concluent Françoise Raby et Jean-Paul Narcy-Combes (2009) :

> *« Aujourd'hui, l'ancienne opposition a disparu et les chercheurs qui travaillent sur la motivation en psychologie cognitive tentent non seulement de comprendre la façon dont les connaissances se construisent, mais également le rôle que jouent nos croyances et nos affects dans nos relations au savoir et aux autres et, surtout, les interactions entre ces facteurs. Les didacticiens de langues, de leur côté, ne s'intéressent pas seulement au comment de l'apprentissage de la langue mais aussi au pourquoi, et posent la question : qu'est-ce qui motive les apprenants à s'investir ou non dans l'apprentissage d'une langue et d'une culture en situation académique (l'école, le lycée ou le collège, l'université, les centres de langues, les écoles de langues, etc.) ? Qu'est-ce qui freine ou anéantit leur désir d'apprendre et leurs efforts ? »* [71]*(Raby et Narcy-Combes ,2009)*

[71] Françoise Raby et Jean-Paul Narcy-Combes, *Prolégomènes : où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2 ?, Lidil*, 40 | 2009, P.5-16.

4. La notion de représentations sociales

4.1. Les définitions et les fonctions de la théorie des représentations sociales

Apparaissant pour beaucoup comme le père fondateur de la sociologie française, Durkheim s'est engagé à faire de la sociologie une science autonome qui se distingue des autres disciplines concurrentes comme la psychologie et la philosophie. Il fut le premier à avoir évoqué la notion de « Représentations collectives » à travers l'étude des religions et des mythes. Pour lui, les premiers systèmes de représentations que l'homme s'est fait du monde et de lui-même sont d'origine religieuse. Il distingue les représentations collectives des représentations individuelles.

> *« Les représentations collectives sont le produit d'une immense coopération qui s'étend non seulement dans l'espace, mais dans le temps; pour les faire, une multitude d'esprits divers ont associé, mêlé, combiné leurs idées et leurs sentiments ; de longues séries de générations y ont accumulé leur expérience et leur savoir. Une intellectualité très particulière, infiniment plus riche et plus complexe que celle de l'individu, (...), suivant une formule connue, l'homme est double. En lui, il y a deux êtres : un être individuel qui a sa base dans l'organisme et dont le cercle d'action se trouve, par cela même, étroitement limité, et un être social qui représente en nous la plus haute réalité, dans l'ordre intellectuel et moral, que nous puissions connaître par l'observation, j'entends la société. Cette dualité de notre nature a pour conséquence, dans l'ordre pratique, l'irréductibilité de l'idéal moral au mobile utilitaire, et, dans l'ordre de la pensée, l'irréductibilité de la raison à l'expérience individuelle. Dans la mesure où il participe de la société, l'individu se dépasse naturellement lui-même, aussi bien quand il pense que quand il agit. »* [72]*(Durkheim, 1912)*

[72] Emile Durkheim, *Les formes élémentaires de la vie religieuse : le système totémique en Australie*, Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, p.26.

Basé sur l'objectif de séparer la sociologie de la psychologie et mettre en place un statut indépendant de la première, Durkheim précise dans son œuvre que les représentations individuelles s'expliquent entièrement par la nature psychique de l'individu. Au contraire, les représentations collectives se traduisent par des états de la collectivité, elles dépendent de la manière dont celle-ci est constituée et organisée, de sa morphologie, de ses institutions religieuses, morales, économiques, etc. Autrement dit, la psychologie a pour mission d'étudier les caractérisations individuelles microscopiques (les représentations individuelles), et la sociologie a pour tâche d'étudier les phénomènes macrosociaux (les représentations collectives).

Issue des travaux d'Emile Durkheim (Représentations collectives), en 1961, le psychosociologue français Serge Moscovici a élaboré le concept de « représentations sociales ». Celui-ci a instauré un nouveau paradigme de recherche dans les champs de la psychologie sociale. Cette théorie cherche à explorer des consensus des réalités au niveau social et culturel, ainsi que son rôle normatif inhérent pour les comportements sociaux. Incluant à la fois la discussion théorique et la recherche empirique, Moscovici révèle que les représentations sociales sont des phénomènes complexes, et qu'elles sont toujours actives, agissant dans la vie sociale, elles sont composées d'éléments divers qui ont longtemps été étudiés de façon isolée : attitudes, opinions, croyances, valeurs, idéologies, etc.

Plusieurs années après, il a décrit de nouveau cette notion par la formule :

> *« Un noyau stable régulier plus des éléments périphériques. Ainsi, pour ce qui est des représentations ethniques, ce noyau est constitué par une permanence des traits, des caractères culturels et biologiques attribués à un groupe. De l'autre côté, sa dynamique peut être décrite par les processus d'«ancrage» et d'« objectivation ». En effet, ce noyau peut attirer des éléments très différents qui circulent dans les réseaux de communication. Ancrés dans ce réseau, ils reçoivent une signification neuve, un emploi métaphorique, comme la notion de virus dans le champ de l'informatique. Il y a un rapport étroit entre le processus*

> *d'ancrage et la prolifération sémantique, la polysémie des mots. » (Moscovici, 1998)*

Nous remarquons que Moscovici constate que les représentations sociales sont des phénomènes complexes, depuis longtemps, les éléments comme les croyances, les attitudes, l'idéologie, la valeur ont été étudiés de manière isolée. Par conséquent, avec cette nouvelle interprétation de « représentations », il s'intéresse à montrer, à travers une approche intégrale psychosociale, comment de nouvelles connaissances sont diffusées dans une culture donnée, comment elles sont perçues, comment elles se transforment avec le temps et comment elles changent à leur tour la vision que les gens ont d'eux-mêmes et du monde dans lequel ils vivent. D'un autre côté, il a mis en valeur l'aspect dynamique de cette notion : les processus d'ancrage et d'objectivation. L'ancrage sert à catégoriser les nouveaux éléments dans les réseaux familiers afin d'en faire un usage quotidien ; l'objectivation cherche à rendre concret ce qui est abstrait en passant par les activités, le langage, ou les conversations etc., construire un savoir commun minimal, et puis sur la base duquel réaliser l'intériorisation individuelle.

Par exemple, après une enquête sur Freud, Moscovici constate que la théorie de l'inconscient, une fois répandue dans la population, est devenue une véritable réalité objective. Au contraire, une autre recherche menée sur le terme de Marxisme montre une absence d'objectivation de ce terme chez les gens, voire chez les communistes. Pour lui, l'être humain ne peut pas avoir de contact direct avec la réalité. Placé devant les informations, nous ne pouvons pas les assimiler si nous ne disposons pas des représentations préalables. Ainsi, les représentations sociales sont indispensables dans les relations humaines, elles permettent aussi à l'individu de se former sa propre représentation de la réalité, sans celle-ci, nous ne pourrions pas nous connaître et comprendre les autres.

A la suite de Moscovici, Jodelet propose une autre définition de la « représentation sociale » :

> *«La représentation sociale est une forme de connaissance socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la*

> *construction d'une réalité commune à un ensemble social »* [73]*(Jodelet, 1993)*

Dans cette définition, Jodelet différencie les connaissances scientifiques et les connaissances naïves, qu'elle appelle aussi « savoir de sens communs ». Ces connaissances permettent aux acteurs sociaux de gérer la réalité, et de savoir comment ils se comportent vis-à-vis de l'objet de la représentation sociale. La construction d'une réalité commune facilite la communication entre les individus, ainsi favorable pour éviter les conflits. Cette notion ne peut jamais être étudiée de manière universelle, elle est toujours mise en évidence par rapport à un groupe concerné.

Selon Jodelet, la représentation sociale est un concept complexe qui se situe à l'interface de la psychologie et de la sociologie, pour l'étudier, il faut prendre en compte non seulement l'aspect psychosocial, mais aussi les aspects cognitifs et communicatifs. Par conséquent, pour elle, un modèle unitaire n'existe pas, il est préférable que chaque discipline contribue afin d'approfondir ce concept.

Dans la description de la notion de la représentation sociale de Moscovici ainsi que celle de Jodelet, la représentation, en tant qu'acte de pensée, porte une fonction commune : relier le sujet à son objet. Non seulement la représentation interprète la réalité quotidienne, mais aussi aide à comprendre les phénomènes nouveaux et les comportements parfois étranges. A travers l'interprétation des opinions, des images, des croyances et des valeurs propres à un groupe donné, les sujets concluent à une forme de connaissance commune qui les met en contact direct avec la réalité, et puis agit sur le monde et interagit avec autrui. A l'échelle collective, la représentation oriente et justifie les rapports sociaux. A l'échelle individuelle, elle facilite la communication interpersonnelle et préserve l'identité culturelle de l'individu.

[73] Denise Jodelet, *Les représentations sociales*, Paris, PUF, 1994.

4.2. Les différentes approches de la théorie de Jodelet

Comme l'a dit Jodelet, la représentation ne peut pas être étudiée sous un angle unitaire, plusieurs aspects doivent être pris en compte. Donc, pour construire une représentation sociale en privilégiant toutes les facettes, elle relève les six approches suivantes :

1. Une approche cognitive qui valorise particulièrement l'activité cognitive : le sujet, en tant que porteur des valeurs, des idéologies de sa société, lorsqu'il est en contact avec une autre société, la représentation se construit au cours de l'interaction sociale ou face à un stimulus social.
2. Une approche qui insiste sur l'aspect signifiant de l'activité représentative : l'être humain donne un sens à son expérience dans le monde social à travers la représentation, qui est donc le reflet de la société.
3. Une approche sous l'angle du discours
4. Une approche qui valorise la pratique sociale de la personne en tant qu'acteur social
5. Une approche dynamique pour souligner les interactions entre les membres d'un groupe et entre les groupes différents
6. Une approche qui analyse la représentation en supposant l'idée d'une « reproduction des schèmes socialement établis » : le sujet est déterminé par les idéologies dominantes de sa société ou de sa communauté.

La polysémie attachée à la notion de représentation nécessite différentes pistes de recherche ainsi que différentes approches d'analyse.

4.3. La dynamique des représentations sociales

Selon Moscovici (1998), la dynamique des représentations sociales peut être décrite par les processus d'objectivation et d'ancrage. Dans la première phase de la construction de la représentation, les enquêtés cherchent à réduire ou à transformer les éléments abstraits en essayant de leur donner une fonction, une image, ou à considérer la représentation comme un objet concret. Par exemple, dans notre recherche, un enquêté a considéré apprendre la langue française comme boire un verre d'eau. Dans la phase

d'ancrage, ils cherchent à rassembler les autres représentations. De plus, ils ont comparé l'apprentissage du français avec celui de l'anglais et avec celui de leur langue maternelle. On pourrait l'expliquer par deux raisons principales : soit parce qu'il n'y a pas de particularité dans l'apprentissage du français (c'est toujours le vocabulaire et la grammaire qui sont la priorité), soit parce que le français est très différent de leur langue maternelle dont la grammaire est très simple. Nous voyons que dans la phase d'ancrage, ils cherchent les ressemblances avec les autres représentations ou les points de divergence par un lien de contraste.

Une fois terminés les processus d'objectivation et d'ancrage, est-ce que la construction de la représentation sociale est achevée ? Dans une visée pratique, la représentation sociale cherche à décrire le rapport entre les individus et la réalité. Les individus changent, le contexte dans lequel les individus exercent leurs activités évolue aussi, pour cette raison, le rapport entre les individus et la réalité ne peut guère rester statique. Par contre, dans la définition de Jodelet, la représentation sociale, en tant que « savoir de sens commun », est partagé par un ensemble social, elle cherche aussi à construire une réalité commune à cet ensemble. Cela veut dire que, pour que la représentation soit commune à un groupe donné, la stabilité et la régularité doivent être assurées. Cette partie stable, Abric (1984) l'appelle « noyau central d'une représentation ».

Selon Abric, la représentation sociale possède un noyau central. Autour de lui, se tissent des éléments périphériques. Le noyau central a un rôle d'organisateur, son caractère stable et régulier lui permet de donner une orientation à la représentation sociale, les éléments du noyau sont non-négociables et cohérents entre eux. Il exprime le système de valeurs du collectif, il est considéré comme la base fondamentale de la représentation. Quant aux éléments périphériques, ils sont autour du noyau, ne sont pas toujours cohérents, mais leur existence aide les individus à mieux comprendre la réalité et maîtriser les événements qui surviennent ; parfois, ils contredisent son système de représentation. Les éléments périphériques concrétisent la représentation dans la réalité du moment, et sont déterminés par le contexte dans l'immédiat.

A la suite d'Abric, Flament (1987), Guimelli et Moliner (2001) ont été de grands apports au niveau théorique et méthodologique pour la théorie du noyau. Selon Flament,

pour que la représentation sociale reste stable, il faut que le noyau central soit cohérent avec la réalité. Sinon, l'incohérence entre les éléments périphériques peut entraîner un changement de représentation sociale. En fonction du degré de cette incohérence, ce changement peut être une transformation, cela veut dire une modification radicale, ou juste une petite évolution. La transformation se fera lorsque les informations non-cohérentes sont suffisamment nombreuses et puissantes jusqu'au point de ne plus pouvoir être absorbées par le système périphérique. Selon Moliner (2001), notre vision du monde, nos comportements, nos relations avec autrui sont guidées par nos représentations, c'est-à-dire nos attitudes, nos savoirs et nos croyances à l'égard des objets qui nous entourent. Ayant comme objectif de répondre à une double question : « pourquoi et comment évoluent nos visions du monde ? » Moliner a cherché à comprendre les représentations sociales à deux niveaux : la représentation elle-même et les facteurs de son dynamisme.

4.4. L'identité et les représentations sociales

Dans le contexte social, l'identité signifie la position relationnelle de l'individu par rapport à autrui dans les circonstances différentes, les titres variés comme « père », « mari », « fils », « M. Zhang », « étranger » peuvent se retrouver rassemblés en une seule personne à un moment donné, dans un lieu donné. L'appartenance aux catégories sociales diverses reflète de multiples identités que porte chaque individu. Par contre, dans les sciences humaines, comme l'a dit Geneviève Vinsonneau (2002), le sentiment de l'individu d'être telle ou tel dans sa singularité ne peut jamais être étudié séparément avec son appartenance à la collectivité ainsi que la relation entre les collectivités distinctes.

Concernant le thème « identité », depuis son origine, la plupart des travaux se sont organisés autour de la réflexion entre l'identité personnelle et l'identité collective. Selon George Herbert Mead (1963), la construction de soi se réalise lorsque l'individu s'approprie ou prend le rôle des autres. La relation de soi avec autrui reste fondamentale. Cette relation commence dès l'enfance lors de l'imitation des gestes, des langages, des attitudes de ses parents et ses proches. Dans cette phase primaire, l'enfant s'approprie le rôle des autres sans buts et objectifs précis, tout se passe dans la spontanéité, en

fonction de l'affection et de l'impression que donne son entourage, désigné par Mead comme « l'autre significatif ». Dans la deuxième phase intervient « l'autre généralisé », cela signifie la communauté ou le groupe social dont fait partie l'individu ; contrairement à la première phase, cette phase représente un jeu réglementé, la spontanéité et l'improvisation font place aux normes et aux règles. Pour Mead, malgré le processus de la construction de chaque « soi » semblable :

> *« Le soi est appelé à avoir une individualité spécifique, une configuration unique, dans la mesure où chacun appréhende le processus social sous un angle qui diffère sensiblement d'un individu à l'autre. Par conséquent, chaque soi reflètera cette spécificité et le fait que les soi individuels tiennent leur origine et leur élaboration structurale d'une source sociale commune n'exclut pas qu'existent entre les individus de grandes variations et de profondes différences. » (Mead, 1963 : 202)*[74]

Selon Mead, le soi est constitué d'un « je » et d'un « moi », le premier représente la réaction de l'individu aux attitudes des autres et de la communauté, il est la force de créativité et agit sur le dernier. Cohen-Scali et Moliner (2008) ont résumé que les travaux de Mead « concevaient le soi comme un dialogue continu entre un Je réagissant aux attitudes des autres et un Moi défini comme l'internalisation des attitudes d'autrui. »[75]

Après Mead, de nombreuse études telles que celles de Tajfel, Moscovici, Markus, ont attribué une place importante à autrui dans la construction identitaire, c'est-à-dire la relation entre la représentation sociale et l'identité. Cohen-Scali et Moliner (2008) ont présenté dans leur article d'une façon synthétique les différentes formes d'articulations

[74] George Herbert Mead, *L'esprit, le soi et la société,* traduit de l'anglais par Jean Gazenneuve, Eugène Kaelin et Georges Thibault, PUF, 1963.

[75] Valérie Cohen-Scali et Pascal Moliner, *Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples, L'orientation scolaire et professionnelle* [En ligne], 37/4 | 2008, page consultée le 20 novembre 2012.

entre identité et représentation afin d'éclairer le changement individuel et collectif. Dans l'article, ils ont fait émerger 3 approches :

- *« La première approche porte l'attention sur les perceptions et représentations endogroupes et exogroupes. Selon cette perspective, l'identité serait une conséquence de ses représentations.*
- *La seconde approche renvoie à l'idée selon laquelle certaines représentations sociales permettraient aux individus d'affirmer, de signifier ou de revendiquer quelque chose qui les particularise ou qui singularise leur groupe d'appartenance. Dans cette optique, les représentations seraient un instrument identitaire.*
- *La troisième approche suppose un lien réflexif entre représentation et identité sociale : la première s'élaborant dans un univers identitaire qui constitue l'unité du champ social du groupe, et la seconde se réaffirmant à travers les significations que la représentation donne à l'objet. »*[76]

Dans tous les cas, à travers ces trois approches, les représentations et l'identité interagissent. Comme l'ont dit Cohen-Scali et Moliner (2008): « les représentations contribuent à la construction identitaire des groupes en leur permettant de définir un positionnement symbolique et de s'appuyer sur des objets sociaux pour affirmer leur spécificité et se valoriser. » [77]

4.5. Stéréotype et identité

Le stéréotype au sens de schème ou de formule figée n'apparait qu'au début du 20ème siècle grâce au publiciste américain Walter Lippmann qui a introduit en premier la notion de stéréotype :

[76] Idem, ligne 14-16.

[77] Idem, ligne 17.

> *« Il s'agit des images dans notre tête qui médiatisent notre rapport au réel, des représentations toutes faites, des schèmes culturels préexistants, à l'aide desquels chacun filtre la réalité ambiante ». (Lippmann ,1922)*

Ce terme a été adopté rapidement par les chercheurs, ils l'ont développé dans d'autres disciplines sous des angles différents. Perçu comme les représentations collectives et figées, avec une approche socio-psychologique, Morfaux définit le « stéréotype » comme :

> *« L'ensemble des « clichés, images préconçues et figées, sommaires et tranchées, des choses et des êtres que se fait l'individu sous l'influence de son milieu social (famille, entourage, études, profession, fréquentations, médias de masse, etc) ». (Morfaux et Lefranc, 2011)*

Plus récemment, Seca (2002) définit le stéréotype comme :

> *Constituant la « dimension cognitive du préjugé, lequel implique une catégorisation négative, une exploration hasardeuse, une généralisation rigide, une antipathie vis-à-vis de certains groupes et de leurs membres. Constituant essentiel des activités de propagande, il renvoie à des oppositions radicalisées en termes de vie et de mort ou de vrai et de faux, incitant les sujets sous leurs emprise à des jugements hâtifs sur un individu sur la base de son appartenance catégorielle et potentielle à une ethnie, un statut, une religion, une nationalité ou une classe ». (Seca, 2002)*

Ces définitions citées *supra* nous amènent à conclure sur quelques spécificités du terme de stéréotype:

- Il se caractérise par son « aspect figé et rigide », par la répétition entre les membres du groupe ou la transmission de génération en génération, les images restent statiques.
- Il se définit par les « images/idées toutes faites », on ne trouve pas le premier emploi des images, elles sont déjà créées.

- Il s'inscrit souvent dans la « mémoire collective », il n'est pas une invention personnelle.
- Son caractère de « réductionnisme » aide à généraliser, à catégoriser, et à classer les individus sans tenir compte de leur hétérogénéité.

Ce sont des caractères qui s'imposent à toutes les disciplines, or, chaque discipline possède ses propres caractères. En ce qui concerne la didactique des langues, on peut ajouter les caractères suivants :

- Le stéréotype introduit dans un discours peut être souligné par un indice linguistique renvoyant à l'ensemble des individus parmi lesquels il circule et qui l'énoncent ou, au sens proposé par Ducrot (1984), à une entité d' « énonciateurs » (cité par Fumiya Ishikawa [78]).
- Le sujet par son discours officiel ou sa conversation quotidienne exprime toujours un jugement sur l'objet sur lequel porte ce stéréotype.

[78] Henri Boyer, *Stéréotypage, stéréotypes : Fonctionnements ordinaires et mises en scène-Tome 2 : Identité (s)*, L'Harmattant, 2007.

5. Les travaux réalisés autour de l'environnement d'apprentissage/enseignement

5.1. Les définitions et les instruments de recherche

Les travaux sur l'environnement d'apprentissage reposent sur les recherches de Lewin (1936) et Murray (1938). Selon eux, l'environnement et son interaction avec les individus qui portent leurs caractéristiques personnelles sont des facteurs déterminants dans la recherche du comportement humain. Lewin a proposé une formule pour expliquer cette relation interactionnelle : $B = f(P, E)$. Dans cette formule, « B » signifie Behavior, « P » signifie la personne et « E » l'environnement. Dans notre recherche sur l'environnement d'apprentissage, étudié sous une dimension didactique, l'environnement n'est pas seulement constitué d'un espace physique, mais aussi et surtout d'un environnement mental et psychologique. L'instauration de cette formule a proposé un nouveau paradigme de recherche dans lequel le comportement est considéré comme la fonction de la personne et de l'environnement.

Murray fut le premier à suivre l'approche de Lewin. Il a élaboré la théorie de « besoins-pression (needs-press) ». Il proposait de décrire le comportement de l'individu par l'ensemble des besoins et une série de pressions représentant ce que l'environnement fait à l'individu. Dans son concept, les besoins se rapportent à la personne et les pressions se rapportent à l'environnement chez Lewin. Cette théorie a tendance à souligner les besoins de l'individu à atteindre certains objectifs, tout en s'appuyant sur l'environnement qui fournit des soutiens et des entraves.

Après Murray, et en se basant sur ses travaux, Stern (1970) a conduit une recherche dans l'analyse de l'adaptation de l'individu dans son milieu ; il a souligné la nécessité de congruence entre les besoins de l'un et les pressions de l'autre pour faciliter le développement de l'individu. Le psychologue américain Moos (1974), suite aux travaux réalisés dans les hôpitaux psychiatriques et les établissements correctionnels, a élaboré un système de classement de l'environnement humain par trois dimensions :

- Dimension de relations qui identifie la nature et l'intensité des relations interpersonnelles au sein de l'environnement, ce qui sert à évaluer l'implication des personnes dans l'environnement ainsi que les soutiens et les entraides.
- Dimension de développement personnel qui évalue l'orientation fondamentale de la croissance et d'auto-amélioration personnelles.
- Dimension de maintien et de changement du système (*System Maintenance and System Change Dimension)* qui évalue dans quelle mesure l'environnement est ordonné, clair sur les attentes et est sensible au changement.

Parmi la variété des définitions, certaines sont citées, notamment dans les travaux de la didactique des langues. Knirk (1979) a défini que l'environnement d'apprentissage/enseignement se réfère principalement aux écoles et aux familles dans une variété de facteurs importants constituant des espaces d'apprentissage. Il est composé par les bâtiments scolaires, les bibliothèques, les laboratoires, les aires de jeux ainsi que les espaces d'apprentissages dans les familles. Dans cette définition, Knirk a mis l'accent sur les facteurs matériels. Ainsi, l'environnement d'apprentissage est plutôt étudié comme un environnement physique.

Le chercheur australien Fraser (1994) préfère encadrer l'environnement d'apprentissage dans la salle de cours. Il est constitué de l'espace dans la salle, de la relation interpersonnelle entre les enseignants et les élèves, de la qualité de vie, et de l'atmosphère sociale en classe. En la comparant avec celle de Knirk, la définition de Fraser se penche vers l'aspect psychologique, les interactions personnelles et sociales.

Quant à la définition de Hawley (1976), ce qui se passe en salle de cours et ce qui se passe dans l'établissement scolaire sont deux éléments indispensables pour déterminer l'environnement d'apprentissage. Selon lui, c'est un ensemble d'atmosphères chaleureuses qui peut stimuler la pensée créative des élèves et les faire se sentir en totale sécurité. Au-delà de ces deux dimensions (l'environnement en salle de cours et l'environnement dans l'établissement), l'Association Internationale pour l'Evaluation du rendement scolaire (IEA) a ajouté une troisième dimension dans la détermination de l'espace d'apprentissage : l'environnement social. Dans le projet de recherches organisé

par l'IEA, 15 instruments d'évaluation ont été mis en place afin d'éclaircir la relation entre les facteurs variés dans l'environnement d'apprentissage et le rendement scolaire.

En se basant sur les théories citées *supra*, de nombreuses études se sont organisées dans différents domaines, en visant des buts variés. Ainsi, plusieurs variantes existent pour définir ce terme. Par exemple : « environnement de la classe (classroom environment) », « environnement de l'école (school environment), « environnement d'apprentissage (learning environment) », « environnement psychologique de la classe (classroom psychological environment) ». Parmi ces termes, l'environnement d'apprentissage a de multiples significations, il désigne non seulement les tâches concrètes dans l'apprentissage, l'utilisation des supports dans les espaces réels et virtuels comme sur les sites internet, mais aussi l'environnement psychologique et social. Comme ce que l'on a présenté précédemment, les caractéristiques essentielles de l'environnement d'apprentissage reposent sur sa nature de subjectivité et ses aspects multidimensionnels.

Ayant comme objectif de minimiser sa nature subjective et de rendre la recherche la plus valide possible, un nombre d'instruments d'évaluation ont connu le jour. Dans le milieu du premier et du second degré, les instruments les plus utilisés sont ceux de LEI (Learning Environment Inventory) et MCI (My Classroom Inventory) élaborés par Fraser, Anderson et Walberg (1982). Ils proposent de 7 à 9 échelles pour obtenir les descriptifs typiques d'une classe. Le premier instrument aide les enquêtés à exprimer le degré d'accord ou de désaccord en utilisant quatre choix de réponses : 1) fortement en désaccord ; 2) en désaccord ; 3) d'accord ; 4) entièrement d'accord. Un élément typique de l'échelle de cohésion est la suivante : « Tous les élèves se connaissent très bien », et dans l'échelle de vitesse est : « Le rythme de la classe est précipité. » Le MCI a été développé pour être utilisé dans les écoles primaires, ainsi, les indices ont été préparés pour éviter les difficultés de lecture chez les enfants âgés de 8 à 12 ans. A part l'amélioration de la lisibilité, il est différent de LEI car seulement deux choix « oui ou non » ont été maintenus au lieu de quatre. Bien que le MCI ait traditionnellement été utilisé avec un format de réponse Oui-Non, Goh, Young et Fraser (1995) ont utilisé avec succès un format de réponse en trois points (rarement, parfois, et la plupart du temps) avec une version modifiée de celle du MCI.

Dans le milieu universitaire, l'instrument CUCEI (College and University Classroom Environment Inventory) est davantage utilisé. Cet instrument a été développé par Fraser, Treagust et Dennis (1986), spécialement pour une utilisation dans des petites classes constituées de moins de 30 élèves dans les établissements du supérieur. Il contient 7 échelles et garde le même modèle d'évaluation que l'instrument LEI, c'est-à-dire 4 choix pour identifier le degré d'accord ou de désaccord. L'accent est mis notamment sur l'organisation de travail, l'individualisation de l'approche pédagogique et la participation des élèves. Ayant comme but d'identifier la nature et la qualité des relations interpersonnelles entre les enseignants et les apprenants, l'instrument QTI (Questionnaire on Teacher Interaction) a été construit aux Pays-Bas par Wubbels et Levy (1993) pour évaluer les perceptions des élèves sur huit aspects du comportement. Chaque élément a une échelle de réponse en cinq points allant de « jamais » à « toujours ». La question typique est « Le professeur nous donne beaucoup de temps libre » pour évaluer la responsabilité des élèves et leurs comportements lorsqu'on les laisse libres. Cet instrument pourrait aider les chercheurs à mesurer la distance et l'influence entre les enseignants et les apprenants.

5.2. Etat de la recherche de l'environnement d'apprentissage/enseignement en Chine

L'environnement d'apprentissage/enseignement dans le cadre scolaire est devenu l'objet de recherche en Chine depuis les années 80 du siècle dernier. Li Bingde (1989) fut l'un des premiers à s'intéresser à ce domaine afin de promouvoir la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage en classe. Il a souligné l'importance de l'environnement d'apprentissage dans un article: « un élément souvent négligé dans l'enseignement, c'est l'environnement d'apprentissage. Toutes les activités pédagogiques doivent s'organiser dans un espace donné et à un moment donné. Cet espace et ce moment donné constituent l'environnement d'apprentissage à la fois matériel et immatériel. »[79] Ici, l'environnement d'apprentissage se réfère non seulement

[79] Li Bingde 李秉德, *对于教学论的回顾与前瞻*, 华东师范大学学报, N°3, 1989.

à ce qui se passe dans la salle de cours, mais aussi dans l'établissement scolaire. Avec Li Dingren, ils ont édité le livre « Pédagogies », dans lequel un chapitre a été consacré à présenter le concept de l'environnement d'apprentissage, ses éléments d'évaluation et ses caractéristiques dans la perspective de promouvoir ce sujet dans les travaux de recherche.

Huang Xiulan (1986) s'est investie dans la recherche de l'environnement psychologique de l'enseignement. Selon son observation, l'environnement psychologique peut être divisé en 3 types : actif, passif et conflictuel. Une classe active comporte plusieurs caractéristiques : les élèves et les enseignants s'entendent harmonieusement et se respectent ; les élèves apprennent spontanément et participent activement ; les apprenants ont confiance en eux, travaillent en autonomie ; les élèves s'encouragent mutuellement. Dans une classe psychologiquement passive, les élèves sont indifférents au processus d'enseignement, ils sont distraits et ont une relation rigide avec les enseignants. Dans un environnement conflictuel, non seulement l'harmonie n'existe pas, mais la tension entre les composants de cet environnement est hors de contrôle. C'est pour cela que la tâche principale de l'optimisation de l'environnement psychologique en classe est de transformer l'esprit négatif, les attitudes et la mentalité de l'opposition en éléments positifs afin d'offrir un climat scolaire agréable et favorable pour l'apprentissage des élèves.

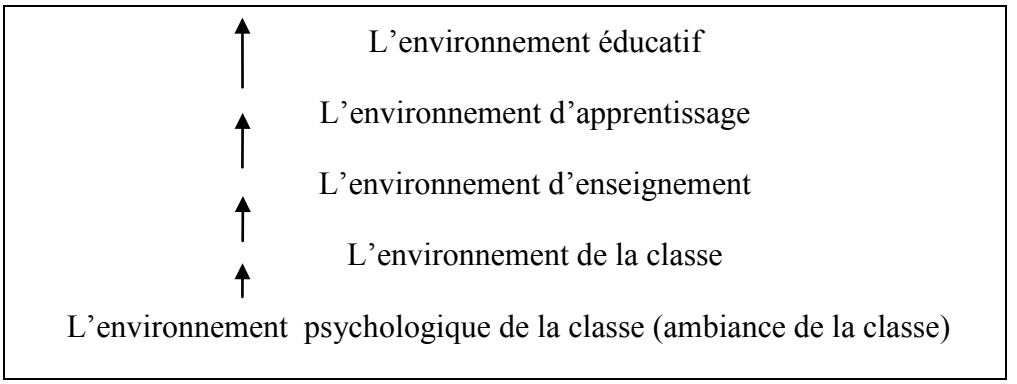
Tian Huisheng (1995) [80] a donné son avis sur le concept et la structure de l'environnement de la classe. Comme il l'a dit dans son article, le concept de l'environnement de la classe se distingue du sens large et étroit. D'une manière générale, le système social, la science, la technologie, des conditions familiales, la famille, les amis et le voisinage appartiennent à l'environnement de la classe, parce que ces facteurs ont un impact sur l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage dans une certaine mesure. D'un point de vue strict, dans la perspective de l'amélioration de l'enseignement scolaire, l'environnement d'apprentissage se réfère principalement aux endroits où se déroulent les activités pédagogiques, une variété de matériaux d'enseignement, l'ambiance en salle de cours ou dans l'école, et la relation enseignant-

[80] Tian Huisheng 田慧生, *略论教学环境研究的历史、现状及其发展趋势*，外国教育研究 N°6, 1995.

élève. Il constate que le système complet de l'environnement de la classe est principalement composé de l'environnement physique et de l'environnement socio-psychologique. Le premier contient l'environnement spatial, les installations matérielles, et l'environnement naturel. L'environnement socio-psychologique, lui, est constitué de l'environnement humain, de l'environnement d'informations, de l'environnement institutionnel, de l'environnement affectif et de l'environnement d'opinion publique.

Fan Chunlin (2005) a réalisé une recherche plus récente qui distingue l' « environnement de la classe » de l' « environnement d'apprentissage ». Il limite l'environnement de la classe (les facteurs physiques et les facteurs psychosociaux) à la salle de cours. L'environnement de la classe fait donc partie de l'environnement d'apprentissage. Par rapport à l'environnement de la classe, l'environnement d'apprentissage est sur une échelle supérieure, il a comme composants non seulement l'environnement de la classe, mais aussi d'autres espaces et facteurs existant dans l'établissement scolaire. Fan structure les différents concepts sur l'environnement selon la hiérarchie comme suit :

Tableau 2-2 : Echelle hiérarchique selon Fan Chunlin (2005)



De bas en haut dans cette échelle, on passe de concepts plus concrets à des concepts plus abstraits. En tant que concept le plus concret, l'environnement psychologique de la classe fait souvent l'objet de recherche chez les pédagogues, car les participants principaux (les enseignants et les élèves) pourraient manipuler leurs investissements dans la création de cet environnement et les modifier en continu en cas de besoin. Les investissements des participants ne se bornent pas à des participations gestuelles et

verbales, mais aussi à des caractéristiques de la personnalité, de l'état mental et de l'atmosphère psychologique des participants.

Chen Erwei [81](2002) constate qu'une bonne ambiance ne peut être créée que dans une classe où les élèves travaillent en autonomie (Classe autonome). Les enseignants, en tant qu'organisateurs du processus de l'enseignement, devraient être capables de renoncer à jouer le contrôleur en tout, déléguer certains pouvoirs aux élèves, tel que prendre l'initiative, accélérer ou ralentir le rythme d'apprentissage dans la mesure du possible, modifier les stratégies en cas de besoin. Pour assurer la bonne application de leur rôle actif, il faut que les élèves aient une forte motivation et un intérêt marqué pour l'apprentissage, des objectifs clairs, un sens élevé de la responsabilité, une forte confiance en eux et une bonne capacité d'autogestion.

La recherche de l'environnement d'apprentissage dans le domaine de la didactique des langues demeure relativement en retard par rapport à son développement réalisé dans d'autres disciplines. La quantité des travaux reste faible et quelques études monographiques se concentrent sur l'importance de la recherche en elle-même. Il existe cependant quelques études spécialisées dans l'évaluation précise de l'acquisition des connaissances linguistiques et l'efficacité pédagogique.

Sun Yunmei[82] (2009) a dirigé un projet de recherche sur les classes de langue étrangère dans les universités chinoises. Cette recherche a été faite auprès de près de 2200 étudiants et une soixantaine de professeurs dans dix établissements supérieurs en Chine. Un questionnaire a été distribué dans les classes de langue étrangère pour connaitre la perception de l'environnement psychologique des enseignants et des étudiants. Les chercheurs ont en même temps recueilli leurs résultats du CET-4 (College English Test Niveau 4) et du CET-6 (College English Test Niveau 6)[83] pour pouvoir analyser le lien entre l'environnement de la classe et les résultats scolaires à l'aide du logiciel SPSS

[81] Chen Erwei 陈二伟, *构建学生自主课堂教学环境*, 教学与管理, N°16, 2002.

[82] Sun Yunmei 孙云梅, 中国大学外语课堂环境研究 Hign-Edu Foreign Language Classroom Learning Environment in China, 中国社会科学出版社，2009.

[83] The college English Test, mieux connu sous le CET, est un test d'anglais de la République populaire de Chine. Le but de la CET est d'examiner le niveau d'anglais des étudiants de premier cycle et étudiants de deuxième cycle en Chine. Ce test a été existé en Chine depuis 1993 et a maintenant environs 18 millions de candidats chaque année.

13.0. Ses études empiriques montrent que la satisfaction des enseignants sur l'ambiance dans la salle de cours est plus élevée que celle des élèves ; les élèves se montrent satisfaits du rôle de leadership de l'enseignant, mais leur participation en classe et le soutien de l'enseignant sont insuffisants. Les statistiques ont aussi montré que la perception de la responsabilité des élèves est très faible. C'est-à-dire que les chercheurs ont obtenu des notes assez basses pour les questions telles que « je suis responsable de mon apprentissage de l'anglais » ; « je peux me rendre compte de mes propres erreurs » ; « l'enseignant me donne la possibilité d'effectuer les tâches d'apprentissage en autonomie ». La recherche de l'environnement d'apprentissage de l'anglais dans les établissements universitaires chinois nous montre que l'apprentissage s'est toujours organisé sous la direction de l'enseignant, ce rôle dominant n'est pas vraiment opposé par les élèves, mais les facteurs positifs comme la participation et l'autonomie en cours qui motivent les apprenants sont considérés absents.

5.3. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement de langues

5.3.1. Méthodologies basées sur les formes langagières

Héritée de l'enseignement des langues anciennes comme le latin et le grec ancien, la méthodologie traditionnelle s'est très répandue. Basée sur la grammaire et la traduction, cette méthodologie contient principalement des explications des règles grammaticales et des exercices structuraux.

A la fin des années 1940, la méthodologie audio-orale est apparue aux Etats-Unis afin de répondre au besoin de former les militaires aux langues vivantes pour assurer les opérations pendant la guerre. Un programme intensif a été mis en place en s'appuyant sur une approche orale et sur un entraînement de type béhavioriste.

Cette méthodologie est fondée sur la théorie de Skinner, représentant de la psychologie béhavioriste et de celle de Bloomfield, représentant de la linguistique structurale. Selon eux, par le processus de « stimulus-réponse », les apprenants acquièrent les connaissances linguistiques sans avoir besoin de l'enseignement explicite des règles grammaticales. L'amélioration et le renforcement du niveau linguistique se réalisent à travers un enseignement programmé. Son principe consiste à découper le contenu

pédagogique en étapes, chaque étape apporte une information nouvelle et concrète ; après l'apprentissage des informations, les élèves sont conduits à produire une réponse sous la forme d'exercices à trous pour compléter une phrase, ensuite, une vérification immédiate fournit les bonnes réponses. Cette dernière étape correspond au principe de renforcement, les élèves sont amenés à mémoriser les réponses exactes et à produire le langage conforme.

La méthodologie audio-orale exige une organisation d'enseignement très progressive, tout en évitant des enseignements explicites, surtout à un stade débutant. Par contre, l'efficacité de cette méthode est mise en question par Chomsky. D'après lui, le fondateur de la théorie de la grammaire générative, cette méthode a simplifié l'apprentissage en répétition et en mémorisation, elle ignorait la complexité du développement du langage et des processus cognitifs, surtout à un stade avancé. Formés avec cette approche directe, les apprenants n'arrivaient pas à adapter les phrases apprises aux contextes donnés. Par des études expérimentales, les chercheurs américains ont également montré que l'abandon de l'enseignement de la grammaire a des conséquences graves sur la production écrite des élèves.

5.3.2. Approche communicative fondée sur la notion et la fonction de la langue

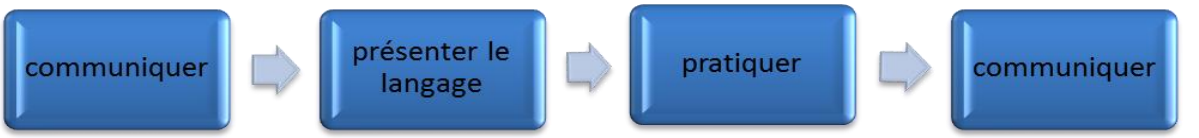
L'approche communicative a vu le jour dans les années 70. Cette approche est fondée sur les concepts théoriques de notion et de fonction. La notion correspond à un découpage conceptuel du monde, plus concrètement, il s'agit de l'ensemble des structures du langage ; la fonction relève d'une description de la langue en tant qu'outil de communication.

Dans cette perspective, on demande aux apprenants de devenir en quelque sorte un acteur qui doit modifier son comportement selon la réaction de son interlocuteur. Basée sur les théories sociolinguistiques de Hymes, l'approche communicative met l'accent sur les caractéristiques sociales et culturelles de la langue. Ayant défini la fonction de la langue comme communicative, Hymes a proposé le concept des compétences de la communication comme étant composées des compétences interpersonnelles et des compétences linguistiques. Selon lui, le niveau linguistique n'est pas seulement reflété

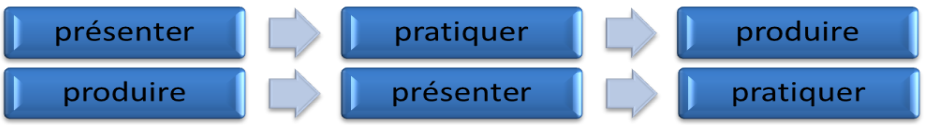
dans la capacité à créer des phrases grammaticalement correctes, il se reflète également dans son usage adéquat aux contextes donnés.

Par conséquent, l'approche communicative a comme objectif de permettre aux apprenants de faire des tâches par le langage, ainsi que de maîtriser les structures grammaticales nécessaires à cet objectif. Cette théorie offre en fait de nouveaux concepts de la langue, ces concepts ne se contentent pas d'expliquer la langue comme un système des connaissances et des règles, ils mettent davantage l'accent sur la signification essentielle de la langue comme outil de communication. Avec comme but d'associer l'enseignement de la grammaire à l'objectif communicatif, des linguistes ont proposé une variété de modèles d'enseignement. Par exemple,

1) d'après Brumfit :



2) d'après Byrne :



3) d'après Dave et Jane Willis :



Les méthodes présentées ci-dessous sont toutes apparues pour atteindre l'objectif communicatif, les variantes se concentrent sur les moyens mis en place et dans quel ordre ces moyens sont rangés. Dans certaines méthodes comme la première de Byrne, on offre d'abord les outils linguistiques, les pratiques sont ensuite mises en application pour entraîner les apprenants afin de les mettre à l'aise dans une situation communicative. Dans d'autres méthodes comme celle de Brumfit et la deuxième de Byrne, les apprenants se lancent dans une communication sans avoir un niveau linguistique parfait ; en rencontrant les difficultés, ils se rendent compte de leurs

lacunes grammaticales : dans ce contexte-là, l'enseignement et les exercices se mettent en place pour les préparer à la prochaine situation communicative.

5.4. Les caractéristiques et les fonctions du manuel

Richaudeau (1986) définit le manuel comme suit :

> *« Un manuel scolaire est un matériel imprimé, structuré, destiné à être utilisé dans un processus d'apprentissage et de formation concerté ».*[84] *(Richaudeau,1986)*

Cette définition nous indique une caractéristique fondamentale du manuel : « structuré ». Les informations doivent s'organiser d'une manière structurée ; selon nous, la structure n'est pas simplement un cadrage séquentiel, sa mise en œuvre pour concevoir un manuel doit comporter deux fonctions fondamentales :

- Sur le plan informatif : évaluer l'acceptabilité des informations culturelles et idéologiques pour un public donné
- Sur le plan cognitif : ranger dans l'ordre les informations composantes pour assurer une progression systématique adéquate à la capacité cognitive du public.

Par contre, une structure bien conçue ne suffit pas pour que le manuel soit vraiment adapté aux attentes des apprenants durant son utilisation. Car le manuel doit être « utilisé dans un processus d'apprentissage », comme l'a défini Richaudeau (1986). En bref, si disposer d'un manuel bien conçu est une condition préalable du succès d'apprentissage/d'enseignement, un bon usage du manuel par les enseignants est lui un facteur nécessaire.

5.4.1. Activités pré-communicatives et activités communicatives

Littlewood (1981) [85] divise les activités de communication en deux catégories : les activités pré-communicatives et les activités communicatives. Les activités pré-

[84] Richaudeau François, *Conception et production des manuels scolaires : guide pratique*, UNESCO, 1986, p.289.

[85] Littlewood William, *Communicative Language Teaching*, Cambridge University Press (cité par 魏永红， 任务型外语教学研究-认知心理学视角, 上海华东师范大学出版社，2004.)

communicatives comprennent les activités mécaniques de la structure et les activités quasi-communicatives. La première est un entraînement individuel des connaissances et des compétences linguistiques qui se concentrent entièrement sur les formes langagières ; la deuxième essaie de rendre les apprenants conscients de la fonction communicative des formes linguistiques en les maitrisant.

De toute façon, à propos des activités pré-communicatives, faute de motivation communicative réelle, les critères d'évaluation sont destinés à examiner plutôt l'exactitude des formes linguistiques, mais pas vraiment le transfert d'information.

5.4.2. Tâches et exercices

Selon Skehan (1998)[86], les tâches se distinguent des exercices car les tâches mettent l'accent sur la signification au lieu de la forme ; les apprenants sont placés dans la scène communicative, ils doivent faire usage des ressources acquises pour compléter la tâche ; les enseignants évaluent les étudiants en fonction de la réussite ou de l'échec de la tâche donnée, mais pas la correction des formes linguistiques ; ils ne corrigent pas tout de suite les erreurs grammaticales, mais analysent les sources des erreurs d'après leurs observations.

5.5. Apprendre en autonomie

Pour Françoise Blin (1998), l'autonomie se définit :

> *« comme une approche éducative qui (…) permet aux apprenants de prendre la responsabilité et le contrôle de leur apprentissage, et qui les aide à évoluer progressivement d'un état de dépendance vis-à-vis de l'enseignant à un état d'indépendance et d'interdépendance. (…) Une formation autonomisante devra donc développer la capacité à être autonome : apprendre à apprendre, à construire des savoirs et savoir-faire langagiers et à collaborer en seront les éléments clés. »*[87]

[86] Skehan Peter, *A cognitive Approach to Language Teaching*, Oxford University Press, 1998.

[87] Blin Françoise**,** *Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia, Etudes de Linguistique Appliquée*, n°110, 1998. [en ligne] http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000231/en/, page consultée en février 2013.

Selon Henri Portine (1998) :

> *« L'autonomie, c'est construire un projet d'action et gérer la réalisation de ce projet au sein d'une structure qui définit les contraintes globales et apporte une aide lorsqu'elle est nécessaire. (…) Etre autonome, c'est savoir se fixer des objectifs que l'on peut atteindre et gérer son temps et ses activités en fonction de ces objectifs au sein d'un ensemble plus grand qui détermine ce qui est possible et ce qui ne l'est pas. »*[88]

Dans cette définition, Blin a souligné le rôle de l'enseignant, il est avant tout le concepteur de l'approche pédagogique, le but de cette approche est d'orienter les apprenants vers l'indépendance, détacher les élèves de la dépendance de leur enseignant et construire une relation d'interdépendance entre eux. Pour les étudiants chinois qui sont formés depuis l'enfance à suivre les ordres des enseignants, le processus de ce détachement devrait être douloureux et déroutant. Dans ce cas-là, pour que les élèves ne se noient pas dans la confusion, comme l'a dit Portine, il faut une structure pour servir à la fois de cadre indiquant les contraintes potentielles et de guide pour fournir les outils nécessaires et les solutions.

[88] Henri Portine, *L'autonomie de l'apprenant en questions*, Alsic [En ligne], Vol. 1, n° 1 | 1998, http://alsic.revues.org/1466, page consultée le 28 avril 2013.

6. Interaction sociale

Le concept d'interaction sociale le plus commun est composé de deux notions basiques : « interaction » et « sociale ». La première notion souligne l'importance de l'influence réciproque les uns sur les autres. Cette réciprocité peut être construite entre les individus, entre l'individu et le groupe, ou bien entre les groupes. Grace aux échanges réciproques entrent en contact les sujets participants. « L'interaction a lieu lorsqu'une unité d'action produite par un sujet A agit comme stimulus d'une unité réponse chez un autre sujet B et vice versa»[89] (Maisonneuve, 1997). La deuxième notion porte sur le mot « sociale » qui définit le champ situationnel où se passent les influences réciproques. Le participant est avant tout acteur social et son action porte toutes les significations de la société. L'interaction sociale est le phénomène social le plus élémentaire dans notre vie quotidienne, telles que les activités de l'enseignement et de l'apprentissage dans une salle de classe, la coopération et la confrontation entre les joueurs de football sur le terrain de match, les échanges continus entre amis, etc.

Avant d'aborder les différentes théories qui peuvent nous éclairer sur les modèles d'interactions sociales des étudiants chinois séjournant à l'étranger, nous allons d'abord répondre à quelques questions pour prendre en compte les différentes dimensions :

- Qui sont les participants de l'interaction sociale ?
- Quels sont les caractéristiques du processus interactif ?
- Qu'entendons-nous par interaction sociale (le cadre, la situation) ?
- Quelles sont les différents types d'interactions ?

6.1. Qu'entendons-nous par interaction sociale ?

Qui sont les participants de l'interaction sociale ?

[89] Cité par Deschryver Nathalie dans sa thèse, « Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride », Université de Genève, 2008.

Comme l'a défini Maisonneuve (2009)[90], l'interaction a lieu quand les deux unités d'actions entrant en contact établissent une réciprocité et servent l'une pour l'autre de stimulus et de réponse. Les deux unités d'action peuvent d'abord se référer à soi et à autrui. Seuls les individus réalisant la différence entre moi et non moi peuvent entreprendre l'interaction sociale. Ce n'est qu'après avoir reconnu l'existence d'autrui que le moi devient vraiment acteur social. Deuxièmement, les unités d'action se réfèrent non seulement aux individus, mais aussi aux groupes, aux communautés, et aux organismes. Dans notre recherche, les étudiants chinois nous ont fait partager leurs expériences dans l'établissement des relations interpersonnelles avec les individus comme les amis, les collègues, mais aussi leurs rencontres avec les familles d'accueil, les organismes comme la banque, l'assurance, l'administration, etc.

Quelles sont les caractéristiques du processus interactif ?

Tout d'abord, l'interaction sociale n'est pas unilatérale, son apparition engage deux ou plusieurs unités d'action, reflète le rapport de l'un avec autrui. Quand il s'agit de deux parties en jeu, l'interaction se déroule sous forme de stimulus-réponse autour des thèmes qui les intéressent toutes, comme des échanges de balles de ping-pong. Quand l'interaction concerne plus de deux parties, l'influence d'une des parties pourrait aussi se transférer sur les autres, comme une chaine d'interaction. Concernant nos enquêtés chinois, nous remarquons qu'ils nous racontent parfois les mêmes histoires entendues chez d'autres camarades de classe. Ce partage des informations renforce la cohésion au sein d'une communauté, et crée parfois aussi la tension à cause des malentendus. Y a-t-il un moyen de communication montrant plus clairement la confiance qu'on a envers l'autre ? A part une interaction en face à face, l'utilisation d'une variété de moyens nous aide à réaliser l'interaction à distance, telle que des lettres, des appels téléphoniques, internet, les réseaux sociaux, etc. Par exemple, avec l'aide d'internet, les étudiants chinois arrivent à échanger les informations sur les études et la vie en France entre eux sans se rencontrer vraiment. Le choix des moyens d'interaction diffère d'un groupe à l'autre. Les étudiants chinois communiquent davantage par téléphone pour son efficacité et son contact direct, ce genre d'échange assure une réactivité immédiate et

[90] Maisonneuve Jean, *La psychologie sociale*, 21e éd., Paris, P.U.F. « Que sais-je ? », 2009.

permet aux étudiants d'évaluer la situation présente et d'adopter les différentes stratégies. Par contre, leurs collègues français ont une préférence pour les échanges par mail car les informations sont exprimées plus clairement et ce moyen de communication permet à leurs interlocuteurs de réagir quand ils le peuvent, l'échange par mail laisse surtout une trace écrite en cas d'ambiguïté.

Qu'est-ce qu'on échange dans l'interaction sociale dans les différents cadres et situations ?

Le contenu de l'interaction est déterminé par les cadres où se déroulent les scénarios. Par exemple, si l'interaction est produite entre les proches, les voisins et les amis, l'objet de l'échange est plutôt l'affection, l'émotion et l'amitié. Dans les contextes de type formel, tels que le lieu de travail, les rencontres professionnelles, les deux parties en interaction se servent mutuellement d'outils orientés principalement vers les échanges d'intérêts. La plupart des scénarios sont de type mixte, les participants échangeant à la fois l'intérêt et l'affection ; il suffit de distinguer lequel est dominant et lequel est dominé. Dans le contexte scolaire, l'interaction entre les camarades de classe est de ce type. Se côtoyant tous les jours, les apprenants attendent une entre-aide pour progresser ensemble, mais en même temps, ils ont aussi une sorte de concurrence entre eux pour être mieux classés dans la classe afin de préparer l'entrée dans le monde du travail.

A part la distinction de l'échange d'affection et l'échange d'intérêt, nous devons aussi souligner les paramètres importants dans l'échange non verbal, tels que la distance interpersonnelle (corporelle et sociale) et la mise en place du langage gestuel. Selon Kendon A.(1983)[91], les comportements comme l'orientation du regard, les hochements de tête ou les expressions faciales jouent un rôle important dans l'échange d'informations et la régulation de l'interaction sociale. Ils permettraient de renseigner les partenaires de l'interaction sur leurs intérêts, leurs intentions, leurs attitudes et leurs états émotionnels respectifs. Par contre, le langage non-verbal n'est pas toujours

[91] Kendon, Adam, *Some reasons for studying gesture*, Semiotica, N°62, 1986, p.3-28. (cité par Loris Tamara Schiaratura, *Analyse et interprétation psychologiqu des comportements corporels en situation de communication interpersonnelle*, Methodos [En ligne], 13 | 2013, http://methodos.revues.org/3013, page consultée le 07 juin 2013.)

interprétable, comme l'a exprimé Fisher A.H. (1995) synthétisé par Loris Tamara Schiaratura (2013):

> *« Une expression faciale peut être interprétée différemment selon le contexte de communication dans lequel elle apparaît. Par exemple, on associera plus souvent la « colère » aux comportements non verbaux des hommes (mimiques faciales, gestes) qu'aux mêmes comportements émis par des femmes. Cela n'est pas sans conséquence car la signification non verbale inférée influence le comportement des partenaires de l'interaction sociale. »*[92] *(Schiaratura, 2013)*

Quelles sont les différents types d'interactions ?

Tous les acteurs sociaux ne participent pas volontairement à l'interaction et toutes les interactions sociales ne se passent pas dans une ambiance agréable et naturelle. En fonction des contextes, des objectifs, du contenu de l'échange, et de la relation interhumaine entre les participants, l'interaction interpersonnelle peut être coopérative, conflictuelle, concurrentielle, forcée et obligée, etc. Certains types de communication interactive sont déterminés depuis le début, par exemple, dans le cas des étudiants amenés à travailler en groupe pour rendre un rapport commun, leur interaction est coopérative ; si la formation du partenariat est imposée par les enseignants, cette coopération est forcée. Mais elle n'est pas immuable, la coopération pourrait éventuellement se transformer en conflit à cause des malentendus culturels, des personnalités incompatibles, etc.

6.2. Les théories de l'interaction sociale

6.2.1. Interactionnisme symbolique de Mead

En combinant le néo-darwinisme, le behaviorisme et le pragmatisme de Dewey, Mead, un des précurseurs de l'interactionnisme symbolique, a réuni l'esprit humain, le soi et la structure sociale dans l'ensemble de l'interaction sociale. Dans l'analyse des

[92] Loris Tamara Schiaratura, *Analyse et interprétation psychologiqu des comportements corporels en situation de communication interpersonnelle*, Methodos [En ligne], 13 | 2013, http://methodos.revues.org/3013, page consultée le 07 juin 2013.

représentations sociales et de l'identité, nous avons déjà cité l'équation célèbre de Mead (*Soi = Moi + Je)* (1963) sur la constitution de soi comme un dialogue continu entre un « Je » réagissant aux attitudes des autres et un « Moi » défini comme l'internalisation des attitudes d'autrui. Dans le même ouvrage « l'esprit, le soi et la société », il a également souligné l'importance des symboles et des significatifs dans le processus d'interaction sociale. Il croit que les êtres humains ont des processus mentaux particuliers, peuvent se servir des symboles pour représenter des objets dans l'environnement. Ensuite, après la prévisualisation des conséquences, ils arrivent à éliminer le plan d'action inapproprié et à choisir un plan d'action convenable. D'après Mead, la communication humaine comprend la communication non-verbale (gestes corporels silencieux) et la communication verbale (langage) entre deux individus dans un environnement social. Le premier type est une communication inconsciente : un individu fait un geste envers un autre, mais il est inconscient de la réaction provoquée. Dans cette situation-là, l'individu ne peut pas anticiper le comportement de son interlocuteur, ses gestes sont donc non-significatifs. Du point de vue de Mead, l'utilisation du langage fait naître implicitement chez celui qui les accomplit la même réaction qu'il fait naître explicitement chez ceux à qui ils s'adressent, les gestes verbaux deviennent donc les symboles significatifs et l'expression de la pensée. L'interaction sociale se réalise à travers des symboles significatifs, les significations des symboles sont implicites et dépendent de l'interprétation des acteurs participant à l'interaction sociale. Le langage est l'ensemble des symboles spécifiques à l'homme qui sont chargés de sens, ils font apparaître chez l'autre une réaction tout à fait consciente. A titre d'exemple, lorsque nous adressons une salutation à quelqu'un et lui tendons la main, celui-ci répond et tend instantanément la main. La théorie de Mead a mis au point une approche du soi fondée sur le pragmatisme, mais il est aussi critiqué pour ne pas avoir étendu sa recherche dans l'interaction plus large entre plus de deux unités. En plus, le langage a été étudié en tant qu'acte, mais non un système complexe dans cette théorie.

6.2.2. L'analogie du théâtre d'Erving Goffman

Une autre théorie essentielle dans l'interaction sociale est celle d'Erving Goffman qui appartient à la deuxième génération de l'école de Chicago en sociologie. Dans ses œuvres « La mise en scène de la vie quotidienne » et « Les rites d'interaction », Goffman (1956, 1967) a développé ses recherches sur la représentation de soi et les relations en public. En effet, l'interrogation sur soi et sa relation avec les autres est un thème éternel pour les acteurs sociaux: Qui suis-je ? Quelle image ai-je sur moi-même ? Que ressentent les autres de l'image de moi ? Comment construis-je l'image de soi avec les autres ? Comment puis-je devenir le type de personne que je voulais être ? Pourquoi dois-je me soucier du regard des autres ? Goffman a apporté ses réponses aux questions du point de vue sociologique, philosophique et anthropologique en utilisant une série de concepts, tels que la représentation de soi, les stratégies interactives, les rites d'interaction, les cadres de l'expérience, etc.

Dans « la mise en scène de la vie quotidienne », Goffman propose d'analyser l'interaction sous l'angle de l'analogie théâtrale. Il définit la vie sociale comme une scène. L'individu est un acteur, plusieurs acteurs se mettent ensemble pour réaliser un spectacle devant leur public et offrir à leur public l'image qu'ils se donnent et qu'ils souhaitent donner. Quels sont les dimensions essentielles de la théorie de l'acteur chez Goffman ?

Tout d'abord, c'est la définition du « Moi » comme un acteur à multiples rôles. En définissant le rôle social comme l'actualisation de droits et de devoirs attachés à un statut donné, on peut dire qu'un acteur social recouvre un ou plusieurs rôles. En alternant entre les différents rôles, les participants à la réalisation d'une représentation ne sont pas toujours sincères, ils se divisent en deux catégories : l'acteur mythomane qui croit au rôle qu'il joue, et l'acteur cynique qui ne croit pas au jeu qu'il joue. Pour le dernier, parfois, c'est le public et la situation qui ne permettent pas à l'acteur de rester sincère, par exemple, les médecins ne disent pas toutes les vérités devant les malades.

> *« Lorsqu'un individu est mis en présence d'autres personnes, celles-ci cherchent à obtenir des informations à son sujet ou mobilisent des informations dont elles disposent déjà […]. Cette information n'est pas*

> *recherchée seulement pour elle-même, mais aussi pour des raisons très pratiques : elle contribue à définir la situation, en permettant aux autres de prévoir ce que leur partenaire attend d'eux et corrélativement ce qu'ils peuvent en attendre. Ainsi informés, ils savent comment agir de façon à obtenir la réponse désirée. »* [93]*(Goffman, 1973)*

Ensuite, c'est l'incertitude de la situation. En se basant sur un consensus temporaire, les acteurs intériorisent les normes sociales et mettent en scène une série de pratiques adéquates. Ces normes appropriées encadrent la réalisation des représentations sur scène. Mais puisque les normes ne sont pas toujours certaines, et que les acteurs ne peuvent agir que sur les interprétations qu'ils font des signes émis par les autres, les participants à la scène assurent parfois les multiples rôles qu'ils sont obligés d'adapter à leur présentation en fonction des circonstances et d'improviser en mobilisant plus ou moins consciemment des stratégies intitulées chez Goffman la gestion de l'impression.

Troisièmement, c'est le double jeu de l'acteur. En citant Robert Ezra, Goffman a mis en évidence le port du masque des acteurs sociaux dans la vie quotidienne, la notion du masque permet de distinguer notre vrai moi et le moi que nous voudrions être. La caractéristique du double jeu s'interprète aussi par la séparation de l'espace de la représentation. Goffman distingue la « région antérieure », lieu où se déroule la représentation, et la « région postérieure », coulisse où l'acteur peut laisser tomber le masque pris au cours de la représentation. Dans la région antérieure, plusieurs éléments interviennent lors du déroulement d'une représentation. La « façade » signifie l'appareillage symbolique utilisé par l'acteur et le décor signifie les éléments scéniques de l'appareillage symbolique choisis par l'acteur. A titre d'exemple, la croix rouge comme l'emblème du secours médical, l'équipement chirurgical à disposition des médecins pour entreprendre une opération, les tableaux et les craies comme symboles d'une salle de cours pour les enseignants, etc. A part ces deux éléments, la façade personnelle est également un élément important. Elle comprend les signes distinctifs de la fonction ou du grade comme le vêtement, le sexe, l'âge, les caractéristiques ethniques,

[93] Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, tome I : *La présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit (trad. Française), 1973. p.11.

la physionomie, l'attitude, la façon de parler, les mimiques et autres éléments semblables. Parmi eux, les signes d'apparence définissent le statut social, alors que les signes de comportement définissent le rôle social. Dans la région postérieure isolée du public, sans restrictions du rôle et du statut, les acteurs adoptent éventuellement un autre système de comportement et d'interaction entre eux. A titre d'exemple, les étudiants chinois montrent leur « Moi » de manière binaire devant les collègues français et les collègues chinois, ils ne parlent pas du même sujet et ne réagissent pas de la même façon dans l'interaction. Car pour eux, habités dans leur rôle d'étudiant étranger, ils se sentent un devoir de défendre le rôle qui leur est attribué ; la communication exolingue et biculturelle se déroule sur la scène dans la région antérieure, mais l'entente avec leurs compatriotes leur permet de laisser tomber partiellement le masque et de retrouver dans la coulisse une partie de leur vrai « Moi » plus authentique et plus sincère.

6.2.3. La gestion de l'impression et l'ordre d'interaction de Goffman

Goffman croit que, dans l'interaction sociale, ayant comme objectif de donner une bonne impression à l'interlocuteur, l'acteur responsable de son propre rôle est tenu de connaitre les images souhaitées aux yeux des autres et de gérer ses comportements dans l'interaction. Au lieu de travailler sur les formes des actions de l'individu, Goffman a choisi de mettre en valeur les techniques de gestion de l'impression que l'individu doit mettre en œuvre dans la représentation d'un rôle. La mise en évidence des techniques permet aux acteurs en jeu d'évaluer rapidement la réussite ou l'échec de l'impression produite sur autrui en s'appuyant sur sa réaction et de prendre la décision d'abandonner ou de réadapter ses stratégies.

- *L'idéalisation :* Lors de l'idéalisation, les acteurs adaptent leurs comportements pour se faire accepter aux valeurs et aux normes cohérentes aux attentes de la société ; l'idéalisation implique un certain degré de déguisement. L'acteur se dissimule partiellement afin de donner une image idéalisée. Une variété de moyens est rassemblée pour accomplir cette idéalisation tels que le choix de l'environnement, le choix de l'emplacement, le maquillage, les belles paroles, la sympathie, etc. Par exemple, un PDG dispose d'un grand bureau bien décoré

pour recevoir ses clients ; les asiatiques achètent des produits de luxe pour faire croire qu'ils font partie des classes supérieures de la société ; le maquillage soigneux pour un entretien d'embauche afin de donner une bonne impression ; après un repas au restaurant en Chine, tous les participants se précipitent pour payer les notes afin de montrer la sympathie et la générosité, etc.

- *La représentation frauduleuse :* Il s'agit de rendre une impression fausse aux spectateurs. Par exemple, l'acteur peut simuler une représentation de soi inférieure au statut qu'il se reconnaît, pour s'accorder au rôle que la société lui impose : l'afro-américain des années 50 se montre maladroit, ignare ; idem pour la jeune étudiante américaine de cette époque qui ne doit pas montrer son niveau intellectuel et culturel à ses prétendants, pour ne pas les effrayer. Autre exemple : ces familles qui jouent la comédie de la pauvreté ostentatoire pour bénéficier des aides publiques. Goffman annonce que partout où il y a un contrôle des ressources, il risque d'y avoir ostentation de pauvreté. Je pense qu'on peut raccourcir ce théorème : partout où il y a contrôle, il y a spectacle.

- *Mystification* : c'est maintenir une certaine distance avec les autres, de sorte que d'autres produisent une révérence psychologique. Dans l'armée de certains pays occidentaux, les officiers ne mangent pas dans les mêmes salles que les soldats afin d'éviter d'avoir une relation trop familière et pour renforcer la hiérarchie.

Conclusion

Dans cette première partie, nous avons passé en revue différentes théories de base. Nous avons vu que l'étude de l'apprentissage du français des étudiants chinois en France à travers leur identité culturelle relève de plusieurs domaines de recherche : la linguistique, la didactique des langues, la socio et psycholinguistique et la linguistique avec sa dimension interculturelle.

L'identité culturelle est une notion vaste, plurielle et diversifiée, même dans un ensemble ethno-linguistico-national. En nous appuyant sur cette notion, nous avons développé dans cette partie d'autres concepts théoriques tels que « Linguistique contrastive et l'analyse des erreurs », « Motivation de l'apprentissage »,

« Représentations sociales », « Environnement d'apprentissage » et « Interaction sociale» ; nous allons analyser les corpus que nous avons collectés auprès des étudiants chinois en France de 2009 à 2011. Cette analyse reposera sur une étude comparative des deux systèmes linguistiques, des manuels faits par les Chinois et par les Français, et de l'environnement d'apprentissage en Chine et en France. L'analyse tentera également de mettre en relief la perception par les étudiants chinois envers leurs interlocuteurs et leur pays d'accueil par le biais des concepts théoriques de la motivation des apprenants et les représentations sociales. A l'aide de la notion de l'interaction sociale, nous analyserons la façon dont les étudiants chinois coopèrent avec leurs interlocuteurs français dans le contexte préprofessionnel et quotidien, et nous essayerons de trouver quels sont les facteurs positifs et négatifs des coopérations biculturelles.

DEUXIEME PARTIE

Méthodologie et analyse du corpus

Chapitre 3 : La problématique et la méthodologie de la recherche

1. La problématique de notre recherche

De nombreuses recherches sur l'identité culturelle en Occident sont effectuées dans le contexte des études sur l'immigration. Dans ce contexte, le problème d'assimilation et d'intégration est l'objet principal de ces recherches.

L'Ecole de Chicago a postulé que l'assimilation des immigrants dans la société d'accueil exige la succession de plusieurs étapes : compétition, conflit, adaptation et enfin assimilation. Vers les années 50, le courant fonctionnaliste a privilégié la question de l'intégration. Selon notre pré-enquête réalisée auprès d'une vingtaine d'étudiants chinois résidant en France, la réussite des études et l'obtention d'un diplôme français est leur première préoccupation. L'envie d'intégration dans la société française est souvent exprimée par des termes comme « pourquoi pas ? » « ça sera bien ? », au lieu de « nécessaire » ou « indispensable ».

N'ayant pas forcément d'objectif d'assimilation, les étudiants chinois préfèrent préserver leur identité, et négocient parfois avec leurs interlocuteurs du pays d'accueil sur certaines normes et comportements sociaux. Autrement dit, pour ces étudiants-là une sorte de « stratégie identitaire » doit être privilégiée pour qu'ils s'entendent bien avec la culture étrangère d'accueil sans avoir besoin de rejeter leur propre appartenance culturelle.

En se basant sur l'hypothèse de Zarate (1986) selon laquelle « pour un individu découvrant, dans la réalité des faits, une culture étrangère, la mise en relation de deux cultures entraîne une redéfinition de l'identité maternelle. »[94], nous étudierons dans la manifestation de l'identité culturelle des étudiants chinois résidant en France, quels sont les facteurs favorables ou défavorables dans l'apprentissage du français pendant cette interaction culturelle.

[94] Zarate G., *Enseigner une culture étrangère,* Paris Hachette, 1986, p.37.

La question de recherche est :

« Comment l'identité culturelle se manifeste-t-elle dans l'apprentissage du français chez les étudiants chinois résidant en France ? »

Nous espérons que cette recherche pourrait aider les étudiants chinois à mieux vivre leurs expériences en France sans vivre trop de chocs culturels, et le fruit de cette recherche pourrait également être le complément nécessaire dans l'enseignement du français en Chine.

La méthodologie de recherche sera une méthodologie qualitative et comparative. Nous avons réalisé des interviews auprès de 20 étudiants chinois à Nantes qui sont soit en spécialité (Management, Didactique de langues, Ingénierie…), soit en cours de langue. Ils viennent tous de la Chine continentale, nous considérons qu'ils viennent tous du même macrocontexte.

Avec des interviews approfondies, à travers l'interrogation sur leurs profils, souhaits, attentes et difficultés personnelles rencontrées par chacun, nous essayerons de faire des micro-comparaisons. Nous ne tenterons pas de généraliser ou de caractériser les étudiants chinois résidant en France, mais plutôt d'étudier chaque cas en particulier et au final d'en tirer des propositions utiles pour l'enseignement du français en Chine et en France.

2. La construction de l'objet de la recherche

« Aller à l'étranger » est souvent considéré comme la meilleure solution pour apprendre la langue du pays d'accueil. « Avoir un contexte linguistique authentique » est dans ce cas-là évalué comme le facteur le plus important pour l'acquisition d'une langue étrangère. Les étudiants qui préparent un séjour à l'étranger se disent souvent qu'ils auront l'occasion de pratiquer cette langue une fois présents dans ce pays, et les progrès auront lieu naturellement, voire automatiquement, parce qu'ils seront obligés de la pratiquer dans la vie quotidienne. Par contre, nos observations faites depuis l'extérieur nous montrent que ce n'est pas toujours le cas. Etre dans le contexte linguistique

authentique n'est pas la condition unique pour réussir l'apprentissage d'une langue étrangère.

Avec l'augmentation de la mobilité des peuples, la division Occident/Orient n'est plus aussi pertinente, les identités demeurent. Malgré des échanges fréquents et de nombreuses recherches consacrées à la diversité, la mise en contact des différentes cultures et des différentes langues provoque sans cesse des incompréhensions.

Notre projet de recherche débute avec un thème de départ : « connaître les difficultés rencontrées par les étudiants chinois séjournant en France». Il se développe grâce à la phase d'élaboration du projet, comme le précisent Mace et Pétry :

> *« L'élaboration du projet se décompose en deux phases : la conceptualisation (réflexion autour d'un problème à résoudre qui découle d'un écart entre la réalité observée et un objectif à atteindre) puis l'opérationnalisation (la réalisation de la recherche). »* [95] *(Mace et Pétry, 2000)*

2.1. Détermination des questions fondamentales de la recherche

2.1.1. Pré-enquête réalisée auprès de 12 étudiants chinois à Nantes

La recherche a pour objectif de comprendre les difficultés rencontrées par les étudiants chinois durant leur séjour en France. Afin de mieux délimiter les champs de la recherche, nous avons décidé de réaliser une pré-enquête auprès d'étudiants chinois à Nantes.

Nous avons ainsi remarqué l'écart entre les objectifs à atteindre (réussir ses études, s'intégrer à la société d'accueil) et la réalité. Les facteurs qui causent cet écart sont principalement dus à leur identité chinoise. Les étudiants décrivent souvent leurs expériences personnelles en employant « nous », terme qui s'oppose à l'environnement français désigné par « eux ». Ils se comportent souvent comme porte-parole de la communauté des étudiants chinois.

[95] Gordon Mace et François Petry, *Guide d'élaboration d'un projet de recherche, 3e édition*, Québec, P.U.L., 2000.

Le résultat de cette pré-enquête a aidé à déterminer la première notion que nous souhaiterons traiter dans notre recherche, « l'identité culturelle », et sa manifestation dans l'acquisition d'une langue étrangère.

2.1.2. La collecte des productions écrites par les étudiants chinois et la réalisation des entretiens individuels

Le recueil des données plus approfondies a été organisé auprès des étudiants sous la forme de la collecte des productions écrites et d'interviews afin de comprendre les questions suivantes :

1. L'interférence entre la langue source de notre public et la langue cible : à travers une analyse contrastive, nous essayerons de comprendre les caractéristiques linguistiques de ces deux langues très éloignées et leurs transferts mutuels ; une fois clarifié les particularités et les points communs de chaque langue, la recherche approfondira l'analyse des erreurs produites par des apprenants débutants.
2. Identifier des stéréotypes et des préjugés sociaux et leurs sources : ces clichés sur le pays d'accueil et la langue cible conduisent-ils l'individu à vivre ses expériences de manière positive ou négative ?
3. L'identité culturelle des apprenants et sa reconstruction dans un contexte d'apprentissage différent : les apprenants qui étaient dans un contexte d'apprentissage différent de celui de leur pays d'accueil ont cultivé avec le temps leurs habitudes culturelles d'apprentissage et les stratégies d'apprentissage adaptées à leur propre contexte éducatif et socioculturel. Après avoir été mis en contact avec un autre contexte d'apprentissage, tout change : la définition de soi en tant qu'apprenant, notamment un apprenant non-natif, la relation avec leurs enseignants, leurs attentes vis-à-vis de la société et de leurs interlocuteurs natifs etc. Face à ce changement, parfois radical, imprévisible, quelles stratégies ont été adoptées pour reconstruire leur identité ? S'agit-il d'une rupture totale vis-à-vis de son passé ?
4. L'intégration des normes de comportements sociaux et les règles d'interactions interculturelles dans l'acquisition d'une langue étrangère : la maîtrise des mots et des règles linguistiques n'est plus suffisante pour communiquer avec succès, comment

intégrer l'apprentissage de la culture dans les cours de langue semble fondamental pour notre recherche.

2.2. Pour une démarche ethnographique

2.2.1. Le public retenu pour la recherche

Le public retenu pour notre recherche est la communauté des étudiants chinois qui séjournent en France. Pratiquer une approche ethnographique implique de nous plonger dans le terrain de la recherche. Cette démarche nous permet de mieux définir, regrouper, et caractériser notre sujet. L'ethnométhodologie est une discipline sociologique créée par Harold Garfinkel[96] dans les années 50 du XXème siècle.

Selon lui, l'ethnométhodologie est orientée vers la tâche d'apprendre de quelle façon les activités ordinaires réelles des membres consistent en des méthodes utiles pour rendre les actions pratiques, les circonstances pratiques, la connaissance de sens commun des structures sociales et les raisonnements sociologiques pratiques, analysables.

C'est une discipline qui ne vise pas seulement à observer de l'extérieur des phénomènes spécifiques d'une communauté, elle s'intéresse aussi de l'intérieur à la manière dont ces caractéristiques observables se fabriquent et cherche à décrire les raisons pour lesquelles un groupe se donne à lui-même pour ranger les activités sociales et culturelles. Selon Woods P. (1986), cité dans une recherche de méthodologie ethnographique présentée par Lapassade G.:

> *« Chaque groupe construit ses propres réalités culturelles distinctes ; pour les comprendre, il faut traverser leurs frontières et les observer de l'intérieur, ce qui est plus ou moins difficile étant donné notre propre distance culturelle par rapport à un groupe étudié. »* [97] *(Lapassade, 2006)*

[96] Harold Garfinkel, *Recherches en ethnométhodologie*, PUF, 2007.

[97] Georges Lapassade, *La méthode ethnographique*, http://1libertaire.free.fr/GLapassade06.html, page consultée le 20 juillet 2012.

Pour cela, nous avons retenu un public avec lequel nous pouvons réaliser des observations avec une certaine intériorité. Ce choix nous permet de prendre du temps pour connaître notre sujet, analyser leurs comportements quotidiens, leurs relations avec les enseignants, les collègues natifs, etc. L'entretien individuel a été réalisé après que ce lien de confiance ait été établi.

Ce groupe d'étudiants ayant une tranche d'âge comprise entre 23 ans et 30 ans, ils ont tous suivi des cours de français en Chine avant de venir en France. Si nous les regroupons selon leurs expériences d'apprentissage du français, ils sont divisés en deux groupes :

- ceux qui ont appris le français à l'université en Chine comme spécialité (4 ans d'études de français)
- ceux qui ont suivi les cours de français dans les établissements tels que l'Alliance Française ou d'autres centres de formation linguistique afin d'obtenir le visa (500 heures minimum, critère exigé par l'ambassade de France en Chine).

Parmi eux, les étudiants non spécialisés en français représentent la majorité de nos enquêtés. Leurs expériences respectives nous permettront de connaître le contexte d'apprentissage du français en Chine, tel que la politique linguistique, le système éducatif. Ces deux groupes d'étudiants sont tous diplômés de Bac+4 en Chine, et sont venus en France pour approfondir leurs études en Master.

Nous utiliserons désormais les termes « E1 » « E2 » « E3 »… dans la partie d'analyse des entretiens.

2.2.2. Les types de données recueillies pour la recherche

Le travail ethnographique est constitué, selon Garfinkel[98] par :

1) l'analyse de « matériaux » officiels ou personnels
2) l'entretien ethnographique (qui ne se conçoit pas sans dispositif d'observation)

[98] Harold Garfinkel, *Recherches en ethnométhodologie*, PUF, 2007. (LOMBARD, 2008) (YANG H.-Y. , 2009)

3) des observations participantes (faites sur le terrain en participant à la vie de la communauté étudiée).

Nous avons adopté cette méthode pour classer les données recueillies.

2.2.2.1. Matériaux officiels ou personnels

« Production écrite » des étudiants : nous avons collecté 30 copies d'étudiants chinois (niveau débutant) qui sont en cours d'apprentissage du français en Chine pour préparer le test TEF/TCF. Cette épreuve écrite a été effectuée dans le cadre d'une pré-sélection pour une admission en classe de préparation linguistique de l'université française. Les sujets sont adaptés à leur niveau A1/A2 et il leur a été demandé de rédiger une composition en une heure. Ces données écrites personnelles nous offrent une vision plus précise sur leurs productions linguistiques et nous permettront de connaitre les erreurs spécifiques des étudiants sinophones et d'identifier leurs sources.

2.2.2.2. Entretiens ethnographiques avec dispositif d'observation

Une vingtaine d'étudiants ont accepté d'être interviewés pendant les années universitaires 2009/2010 et 2010/2011. Le premier entretien a été réalisé en français, il ne s'est pas déroulé comme on le souhaitait. A cause des contraintes linguistiques, l'enquêté a répondu très brièvement à nos questions et a eu du mal à développer un sujet à l'oral. Ainsi, la première interview a été jugée inutilisable. Cela nous a amené à décider d'interviewer dans la langue native de nos enquêtés.

Dans l'ensemble, les étudiants (qui ont répondu volontiers à notre appel) se sont exprimés librement, sauf une enquêtée assez réservée qui avait beaucoup de difficultés pour nous faire partager ses expériences personnelles. L'entretien avec cette personne a durée 10 minutes, largement plus court par rapport aux autres entretiens qui ont duré de 45 minutes à une heure.

Pendant le traitement des enregistrements, nous avons perdu 3 enregistrements à cause d'un problème technique. Finalement, nous avons obtenu 20 interviews jugées analysables pour la recherche.

2.2.2.3. Les dossiers écrits issus d'un cours interculturel en management

Nous avons obtenu les dossiers écrits grâce à un professeur qui intervient en Master 2 Management International Franco-Chinois. Les dossiers sont écrits respectivement par les étudiants chinois et les étudiants français qui ont travaillé en groupe dans au moins deux situations : en travaux communs et pendant la participation au salon des formations internationales ou la préparation du Nouvel An chinois.

Vers la fin de leur parcours scolaire en Master 2, les professeurs leur ont demandé de rédiger un dossier en vue d'analyser ce qui s'est passé pendant les travaux communs ainsi que des expériences biculturelles vécues. Ce travail écrit était constitué d'une dizaine de pages hors annexes, faites par groupe de quatre étudiants au maximum.

2.2.2.4. Observations participantes sur le terrain

Le statut du chercheur par rapport au public retenu est très important. Le fait de faire partie de cette communauté nous permet d'avoir une compréhension plus intime de ce qui se passe et nous offre une occasion d'avoir des observations participantes. Contrairement aux entretiens organisés, les observations participantes se déroulent dans des situations vécues. Leurs comportements, leurs communications orales dans le quotidien sont des indicateurs significatifs de leur identité culturelle.

2.3. Les particularités de la recherche

Le mélange d'étude synchronique et d'étude diachronique constitue l'originalité de notre recherche par rapport aux autres études réalisées dans ce domaine. L'étude synchronique nous permettra de pratiquer l'analyse contrastive afin de comparer la langue source et la langue cible, et d'identifier les interférences. A travers une analyse approfondie des erreurs, nous essaierons de connaître les obstacles interlinguistiques et intralinguistiques de l'apprentissage du français chez les étudiants sinophones. Rien n'est absolument statique, la langue évolue, la culture évolue, les acteurs sociaux qui vivent dans une époque donnée évoluent aussi avec l'enrichissement des expériences, le changement de rôle social, l'évolution d'état psychologique etc. Ainsi, notre étude synchronique nous ramènera à la diachronie. En étudiant le contexte vécu de notre

sujet, nous trouverons les explications de leurs comportements, leurs sentiments, leurs productions langagières spécifiques, etc.

Comme l'objectif de notre recherche est de connaître les difficultés rencontrées par les étudiants chinois séjournant en France, certains thèmes ne sont pas très faciles à aborder. Le positionnement de chercheur dans leur vie scolaire nous aidera à entrer plus facilement dans leur intimité et à leur faire partager leurs expériences sans avoir des craintes.

Beaucoup de recherches ont été réalisées sur l'apprentissage du français chez les étudiants sinophones ; elles se focalisent surtout sur les comportements des étudiants chinois, ou leur culture d'apprentissage. Il y a aussi des études comparatives qui s'intéressent à l'analyse contrastive qui montrent les différences culturelles. La particularité de notre recherche est que nous essayerons de connaitre les paramètres importants dans l'apprentissage du français des étudiants chinois par le biais de la mise en contact des différences culturelles. La recherche des différences culturelles est inscrite non seulement dans l'identité culturelle des étudiants chinois au sens traditionnel, mais aussi dans les champs plus concrets liés aux activités d'apprentissage, par exemple les manuels, l'environnement d'apprentissage, les interactions interpersonnelles entre les camarades de classe etc. A l'aide des corpus recueillis et des observations du terrain, nous essayerons également de décrire la dynamique des interactions biculturelles, et leur stratégie de coexistence.

3. Recueil des données

Notre recueil de données s'est déroulé en trois phases :

- Le recueil de la production écrite avant leur arrivée en France,
- Les entretiens individuels après qu'il ait eu des contacts avec la société française. La plupart de nos interviewés sont en formation de Master 2 à l'IEMN-IAE de Nantes. Certains étudiants ont fait une année de cours de langue à l'IRFFLE de l'Université de Nantes, une autre partie d'étudiants

viennent des autres établissements supérieurs. Ils sont en France depuis plus de 6 mois.

- Les dossiers écrits issus d'un cours de management interculturel ont été recueillis vers la fin de l'année scolaire. Avant le départ en stage des étudiants, ces dossiers ont été donnés par Monsieur Zheng Lihua (Professeur invité de l'Université de Nantes pour donner des cours de management interculturel à l'IEMN-IAE Nantes).

3.1. La production écrite du public retenu

La production écrite a été recueillie sous la forme d'un test de niveau de français. 4 sujets différents ont été distribués à une quarantaine d'étudiants chinois pour qu'ils puissent rédiger une composition en français en 1 heure, dictionnaire non autorisé. Ces étudiants étaient en cours d'apprentissage du français dans les établissements de formation de langue, tels que l'Alliance Française et d'autres centres privés.

La variété des sujets distribués aux étudiants nous ont permis d'avoir plus de diversité dans leur production écrite authentique. Les apprenants étaient tous de niveau débutant, un sujet unique aurait risqué de révéler un nombre restreint de caractéristiques langagières.

Après une sélection, 30 compositions (sur une quarantaine) ont été jugées analysables. Quant aux corpus qui n'ont pas été retenus, certains étaient incompréhensibles, certains étaient même écrits en anglais (étant donné leur niveau trop faible, nous pensons que ces corpus ne sont pas représentatifs pour notre recherche).

3.2. Les entretiens individuels

Les enquêtes ont été réalisées sous forme d'entretiens individuels. La chercheuse avait un emploi dans la gestion administrative au sein de l'IEMN-IAE de l'Université de Nantes ; elle s'occupait notamment du recrutement et de l'accueil des étudiants. Par contre, une fois rentrés à l'IEMN-IAE, les étudiants chinois étaient directement suivis par une autre personne. Ce poste représentait donc une situation très avantageuse pour cette recherche. Tout d'abord, le partage de la culture et de la langue nous permettait

d'établir une relation de confiance pour qu'ils nous fassent partager leurs expériences personnelles en France. Ensuite, la gestion administrative indirecte permettait également de garder une distance de sécurité nécessaire pour que les étudiants soient moins gênés d'exprimer les sentiments défavorables sur leurs expériences scolaires.

Nous n'avons jamais caché notre rôle de doctorante en didactique de langues auprès des étudiants pour ne pas les surprendre quand nous les avons sollicités pour les entretiens. Après avoir fait connaissance avec ces étudiants, nous avons bien attendu à peu près 6 mois pour effectuer les entretiens. En faisant partie de la même communauté, nous savons bien qu'il faut du temps pour réussir un entretien approfondi qui vise à leur faire raconter leurs expériences plutôt intimes, parfois les sentiments d'échec, et les conflits. Les enquêtés ont également besoin de temps pour acquérir des expériences biculturelles.

L'entretien semi-directif a été adopté, car notre étude s'intéresse avant tout aux opinions des interrogés sur un sujet donné. Cette méthode nous permettait d'approfondir des thèmes sur les valeurs, les vécus et les comportements. Mais elle nécessitait beaucoup de temps et des connaissances particulières pour concevoir, conduire et interpréter un entretien. La deuxième difficulté a été que la réussite de l'entretien dépendait des connaissances des personnes interrogées et de leur volonté à répondre. Le choix des interviewés était très important. Tout cela explique pourquoi nous avons attendu 6 mois au moins avant de commencer les entretiens.

Par conséquent, nous avons bien sélectionné les étudiants, et avons choisi un lieu neutre pour qu'ils n'aient pas l'impression de faire une réponse dans un cadre officiel. Nous leur avons présenté le sujet de la recherche, la durée, le niveau de confidentialité, etc.

3.2.1. Les thèmes importants du guide d'entretien semi-directif

Le guide de l'entretien a été conçu autour des thèmes suivants :

a) Première partie : Avant de venir en France

1- Parcours personnels :

- Expériences scolaires en Chine

- Motivation pour faire les études en France
- Clichés sur la France, le français et les Français

2- Expériences d'apprentissage du français :

- La durée, l'établissement, le professeur, le manuel
- L'organisation et le contenu du cours
- Les difficultés rencontrées et l'évaluation

3- Attentes sur leurs études en France et les difficultés imaginées sur leur séjour en France

b) Deuxième partie : La vie et les études en France

1- Ecart entre la vie réelle et la vie imaginée

2- Expériences de contacts avec la société française :

- Les difficultés dans la société française
- Comment se faire des amis en France
- Le mode de vie des jeunes français et chinois

3- Expériences scolaires en France

- Apprentissage du français en France
- Expériences de travaux communs avec les Français

4- Evaluation de leur niveau de français et solutions proposées

3.2.2. La construction de la relation entre l'enquêteur et l'enquêté

La démarche ethnographique est souvent considérée par les ethnologues et les anthropologues comme la première étape de la recherche. Dans le manuel « Méthode de l'ethnographie » de Marcel Griaule (1950), ce premier pas sert à la description « des activités matérielles et spirituelles des peuples, étudiant les techniques, les religions, le droit, les institutions politiques et économiques, les arts, les langues, les mœurs. » Une des différences les plus importantes entre la sociologie et l'anthropologie est que cette dernière s'intéresse davantage à la société étrangère qu'à celle dans laquelle le

chercheur a été formé. Dans ce cas-là, en tant que chercheur étranger, seule une description objective et neutre peut conduire à trouver les explications, souvent par méthodes comparatives, des comportements, des relations interpersonnelles jugées « étranges » ou « incompréhensibles ».

Comment définir le degré de cette « étrangeté » ? Est-ce que cela veut dire qu'un chercheur de nationalité américaine est obligé de vivre dans une communauté japonaise, ou vice versa ?

> *« On peut admettre dans un premier temps que l'ethnologie est l'étude des cultures étrangères à celles de l'observateur. Lévi-Strauss parle d'une science sociale de l'observateur pour la sociologie et d'une science sociale de l'observé pour l'anthropologie. Il pourra s'agir, par exemple, de l'étude d'une culture océanienne ou africaine pour un chercheur occidental, mais aussi du monde paysan européen et de ses traditions populaires pour un ethnologue français, marqué par la culture citadine, ou même du monde rural africain pour un chercheur, également africain, mais formé par une culture citadine et occidentale. Il est donc important que l'investigation porte sur un groupe ou une société à culture, à mentalité, à pratiques différentes. »*[99] *(Lombard, 2008)*

Selon Lévi-Strauss, la recherche ethnographique s'intéresse aux sociétés de petite dimension, tous ceux qui sont en dehors de ce cercle sont jugés « différents », en portant cette étiquette, les observateurs utilisent une méthode et des techniques fondées davantage sur l'oralité, l'observation, l'entretien, ainsi que les documents officiels ou personnels, que sur les questionnaires de large envergure. Mais ce statut étranger n'est pas incompatible avec les observations participantes de l'intérieur. La bonne description ethnographique implique une compréhension d'une culture, une capacité à décoder des dimensions culturelles cachées, une sensibilité aux comportements et aux valeurs, auxquelles il faut donner un sens, une signification.

[99] Jacques Lombard, *« Introduction à l'ethnologie »,* Armand Colin, 2008, p.22.

> *« L'ethnologie, c'est tout d'abord le regard porté sur l'autre, le désir des connaissances de ces peuples, plus ou moins distants, mais parfois proches, qui nous semblent si différents de nous. Curiosité banale, à l'origine, de la découverte de l'inconnu, terres à explorer ou cimes inviolées à gravir […]. Curiosité qui devient alors plus scientifique, dans la mesure où cette recherche de l'autre aboutit à une réflexion sur la nature humaine, sur ses ressemblances et ses différences et sur les raisons de celles-ci. »*[100] *(Lombard, 2008)*

Ainsi, en tant que chercheur qui a les mêmes parcours que notre public observé, nous disposons d'une facilité pour comprendre leurs comportements et saisir les moindres détails dans leurs fonctionnements quotidiens. Paradoxalement, le fait de « se plonger » totalement dans la communauté observée est également un piège qui nous fait perdre l'objectivité. Nous faisons très attention à ne pas nous en remettre exclusivement aux informations données volontiers par nos observés, il est important d'observer de loin leurs relations interpersonnelles avec mes collègues français, les interactions entre deux cultures distinctes.

Comme l'a dit Malinowski:

> *« Ce que je voudrais rendre clair au lecteur, en confrontant les données principales fournies par les informateurs avec les résultats de l'observation directe, c'est qu'il y a entre les unes et les autres une contradiction sérieuse. Les renseignements émanant des indigènes contiennent l'idéal de la morale tribale : l'observation nous montre dans quelle mesure les gens s'y conforment dans la vie réelle. »* [101] *(Malinowski,1930)*

3.2.3. La langue choisie pour effectuer l'entretien

Nous avons précisé dans la partie précédente que notre recherche n'est pas une étude purement linguistique, elle a pour but de collecter le plus possible d'avis et d'opinions

[100] Idem, p.27.

[101] Malinowski , B. *La vie sexuelle des sauvages du nord-ouest de la Mélanésie*, Payot, 1930, p.474.

du public visé. L'entretien ne doit pas être perçu comme un recueil de leurs productions langagières. En aucun cas, l'entretien est fait pour juger leur niveau linguistique.

> *« L'entretien de recherche est une interaction : son déroulement dépend évidemment aussi bien des stratégies des deux (ou plus) partenaires de l'interaction, et de leurs ressources cognitives, que du contexte dans lequel celle-ci se situe.»*[102]*(Olivier De Sardan, 1995)*

Lors de la pré-enquête, nous avons remarqué que les entretiens faits en français sont beaucoup moins approfondis que ceux qui sont effectués en chinois. Les enquêtés étaient plutôt mal à l'aise pour s'exprimer en français devant l'enquêteur. Leur stratégie pour se sécuriser était de donner le minimum d'informations pour limiter des erreurs langagières.

En plus, bien que la réponse soit donnée volontiers à notre demande, cette rencontre est plus ou moins imposée par l'enquêteur. La différence de rôle et de maîtrise de la langue se présente comme une barrière dans une situation interactionnelle. Surtout que l'un des sujets piliers dans notre enquête est de communiquer à propos de la communication. Cela les amène à nous raconter leurs expériences personnelles d'une façon très concrète et explicite, parfois même les sentiments plus délicats. L'utilisation de leur langue maternelle pourrait réduire l'inégalité, rapprocher au maximum l'enquêteur et l'informateur. Le fait que l'entretien se déroule dans une situation d'interaction quotidienne et égale est la clé de la réussite de notre recherche.

Comme la langue utilisée dans l'entretien est également la langue maitrisée parfaitement par l'enquêteur, ce partage nous permet de détecter les caractéristiques linguistiques, les dimensions culturelles cachées ainsi que le langage gestuel et non-verbal.

---

[102] Jean-Pierre Olivier de Sardan, « La politique du terrain », *Enquête*, Les terrains de l'enquête, 1995, [En ligne], mis en ligne le 1 février 2007, http://enquete.revues.org/document263.html, page consultée le 8 février 2010.

3.2.4. La transcription des corpus oraux

La transcription des entretiens oraux est une tâche extrêmement enrichissante. En faisant la traduction en français des enregistrements, nous nous rendons compte combien il est difficile de rendre compréhensible ces données pour les lecteurs non-sinophones en gardant l'authenticité des productions orales.

A cause de la concision de la langue chinoise, riche en messages non-verbaux et en sous-entendus, la transcription n'est absolument pas une transcription linguistique, elle ne doit pas non plus être une traduction mot à mot à cause des différences entre les deux systèmes linguistiques, mais plutôt une traduction du sens. Par conséquent, nous ne pouvons pas adopter la convention de transcription orthographique.

Lors de notre transcription, nous avons rencontré parfois des mots intraduisibles en français. Dans ce cas-là, nous avons décidé de garder ces expressions authentiques et avons ajouté un passage d'explication pour rendre le texte compréhensible.

Du recueil des données à sa transcription, notre rôle d'enquêteur se transforme en interprète. Lors de cette interprétation, le chercheur essaie de transcrire ce qui a été explicitement dit, mais aussi les messages qui ont été implicitement transférés. Pour ces messages-là, en tant que membre de cette communauté étudiée, comment contrôler ses propres affect, éviter de surinterpréter les données reste un problème essentiel et complexe. Comme l'a dit Jean-Pierre Olivier de Sardan dans son article « la politique du terrain » :

> *« Le rôle personnel du chercheur est une ressource (…) à travers par exemple l'imprégnation qui lui donne accès peu à peu aux codes et normes locales, mais c'est aussi un biais. La plupart des données sont produites à travers ses propres interactions avec les autres, à travers la mobilisation de sa propre subjectivité, à travers sa propre « mise en scène ». Ces données incorporent donc un « facteur personnel » non négligeable. Ce biais est inévitable : il ne doit être ni nié (attitude*

> *positiviste) ni exalté (attitude subjectiviste). Il ne peut qu'être contrôlé, parfois utilisé, parfois minimisé. »*[103] *(Olivier De Sardan, 2007)*

Comment minimiser le biais ? Lors d'un travail d'équipe, nous pouvons nous faire contrôler par les collègues, mais quand il s'agit d'une recherche solitaire, nous ne pouvons que chercher à nous contrôler, à garder l'équilibre entre les deux communautés: profiter de son rôle de « membre en partiel » pour comprendre les raisons ou motivations des comportements, et les expliquer par une logique propre à cette culture ; par contre, il faut aussi oublier ses références culturelles dans ses jugements, garder la neutralité dans ses descriptions, « transcrire ce qu'on entend, non ce qu'on croit comprendre »[104].

3.3. Les dossiers écrits issus d'un cours interculturel en management

Les dossiers ont été recueillis grâce à Monsieur Zheng Lihua, doyen du département des langues Etrangères de l'université du Guangdong à Guangzhou (Chine) qui intervient avec Mme Brigitte Charles-Pauvers à l'IEMN-IAE de l'Université de Nantes pour un cours de management interculturel franco-chinois. Dans ces dossiers, les étudiants ont fait le point sur leurs expériences personnelles (individuelles et collectives).

3.3.1. Les idées clés pour guider la rédaction du dossier

Afin d'en extraire l'essentiel, les enseignants de ce cours ont donné quelques idées clés pour guider leur réflexion :

- *Quels sont les faits marquants durant tous ces travaux ?*
- *Y a-t-il eu une progression dans les difficultés rencontrées, les solutions trouvées … ?*
- *Analysez le fonctionnement général de votre groupe, illustré par des exemples <u>concrets et précis</u> :*

[103] Idem.

[104] Bange, P., *L'analyse des interactions verbales, la dame de caluire, une consultation*, Berne, Peter Lang, 1987.

1. *L'atteinte des objectifs : méthode adoptée, répartition des tâches, respect des délais, partage de l'information, …*
2. *La dynamique du groupe : mode de prise de décision, gestion des conflits, communication interpersonnelle, perception, confiance, écoute, …*

- *Vos comportements, attitudes sont-ils à l'origine de certaines difficultés de fonctionnement ; au contraire, ont-ils été des facilitateurs (des réponses individuelles s'imposent…) ?*
- *A partir de vos lectures, de vos réflexions, quelles sont vos recommandations pour animer, tout au long de ses différentes phases, un groupe de projet franco-chinois ?*

3.3.2. Le traitement des dossiers

Au niveau chronologique, nous avons organisé notre travail autour des étapes suivantes :

1. **Synthétiser les dossiers** : Nous avons synthétisé chaque dossier en relevant : un commentaire général ; les difficultés rencontrées et les solutions trouvées pendant les travaux communs ; les remarques interculturelles ; les conseils pour réussir les travaux communs.
2. **Découper les corpus en unités comparables :**

   Ayant l'intention d'étudier l'interaction sociale des étudiants chinois avec la société française, nous avons analysé les dossiers synthétisés autour de 3 sous-thèmes : les difficultés rencontrées lors du séjour en France ; comparaison des modes de vie et des mentalités entre les français et les chinois dans l'établissement des relations amicales ; l'autoévaluation de l'appartenance identitaire ; la communication interculturelle dans le cadre préprofessionnel.
3. **Analyser des données** : nous cherchons ici plutôt à faire une analyse factorielle, à étudier de manière descriptive et comparative les relations existant entre les thèmes afin d'aboutir à une description compréhensive de l'objet de l'étude.

4. Classement et analyse des données

Nous avons classé les corpus afin de répondre dans l'ordre aux 4 questions de recherche concrètes : la manifestation de l'identité culturelle des étudiants chinois

- *sur le plan linguistique:* à quel point les systèmes linguistiques pré-acquis des apprenants chinois (leur langue maternelle et l'anglais) influencent-ils l'apprentissage du français ?
- *sur le plan scolaire:* comment sont perçues les cultures d'apprentissage ou de l'enseignement distinctes dans les deux pays ?
- *sur le plan social:* quelles sont les difficultés rencontrées par les étudiants dans l'établissement d'une relation sociale ?
- *sur le plan préprofessionnel:* comment interviennent les caractéristiques culturelles spécifiques chinoises dans l'interaction interculturelle ?

Le chapitre 4 est constitué des productions écrites des étudiants chinois. A travers le classement et la description des erreurs linguistiques des étudiants, nous espérons pouvoir répondre à la première question de recherche.

Le chapitre 5 utilise le contenu des entretiens concernant les profils, la motivation, les représentations sociales et la perception de l'apprentissage du français en Chine et en France des étudiants chinois.

Le reste des entretiens concernant l'établissement des relations sociales et les synthèses de leurs dossiers décrivant les travaux communs franco-chinois sont regroupés dans le chapitre 6 afin d'étudier la question de la recherche sur le plan social et pré-professionnel.

L'analyse des corpus sera réalisée en s'appuyant sur le premier chapitre de notre recherche : la présentation générale du terrain (le contexte culturel et social de l'enseignement/apprentissage du français en Chine) et les notions théoriques évoquées dans le deuxième chapitre.

Deux approches seront adoptées dans cette partie de recherche.

Nous effectuerons d'abord une analyse synchronique qui est une étude comparative qui nous permettra d'avoir un panorama sur deux systèmes linguistiques différents : le chinois et le français, nous orienterons ensuite cette recherche linguistique vers l'analyse des erreurs afin de concrétiser les difficultés langagières spécifiques de notre public étudié.

Une analyse diachronique sera alors menée pour mieux connaître les différents profils des étudiants, ainsi que les contextes sociaux dans lesquels les valeurs, les habitudes d'apprentissage et de la gestion des relations sociales ont été formées. A partir de cette analyse, nous chercherons à connaitre la stratégie d'apprentissage du français et les représentations sociales d'autrui.

Puis, nous terminerons notre recherche sur l'analyse de l'interaction sociale des étudiants chinois avec leurs interlocuteurs dans le cadre social et préprofessionnel, qui traitera spécialement des obstacles, des échecs, des difficultés dans la communication biculturelle et interpersonnelle. L'ensemble de l'analyse des corpus nous offrira une vision globale sur les difficultés rencontrées par les étudiants chinois par le biais des stéréotypes, des malentendus, des différentes cultures d'apprentissage et de communication.

Chapitre 4 : La linguistique contrastive et l'analyse des erreurs

1. Introduction

Pour étudier les difficultés des apprenants issus d'un système culturel et linguistique autre que celui de son pays d'accueil, de nombreux facteurs influençant l'apprentissage de la langue cible peuvent être pris en compte dans notre recherche. Les facteurs linguistiques : la relation entre la langue maternelle et la nouvelle langue, similaire ou différent ? ; les facteurs politiques : les raisons pour lesquelles les apprenants sont venus faire leurs études, la place d'une langue étrangère dans le système éducatif de leur pays d'origine ; les facteurs sociaux : les sentiments envers la nouvelle langue et les personnes qui la parlent, les relations avec ce pays d'accueil, l'attitude de l'entourage par rapport à la diversité culturelle ; les facteurs culturels : des incongruités entre les cultures des personnes parlant des langues différentes, des conflits conduits par ces incongruités.

Dans ce chapitre, nous allons aborder les facteurs linguistiques : « la similarité ou la différence entre les deux langues parlées dans notre communauté étudiée ainsi que leurs interférences. » La maîtrise pour un apprenant des structures de base et du vocabulaire de sa langue maternelle est un élément qui influence explicitement ou implicitement son approche d'une seconde langue. Il nous semble difficile d'aborder le sujet « l'apprentissage du français chez les étudiants chinois » sans mentionner le système linguistique de la langue chinoise, surtout ses caractéristiques qui la différencient de la langue française, la langue cible de notre public de recherche.

Cette partie de travail ne se borne pas à faire une analyse contrastive, mais aussi à trouver et identifier des erreurs fréquentes dans les productions écrites authentiques de notre public, afin de faciliter la prise en compte des transferts de la langue source dans l'enseignement/apprentissage de la langue cible.

La recherche autour de la langue maternelle permet d'accéder à des systèmes de représentations. Une partie de la thèse de Yang Hsiang-Yu (2009) a décrit les

caractéristiques de la langue chinoise, elle s'est beaucoup appuyée sur le travail de Humboldt, pour elle,

> *« Les recherches de Humboldt nous montrent les liaisons étroites entre la langue, la pensée et la nation. Pour lui, la diversité des langues existe non seulement au niveau de leurs formes, c'est-à-dire de leurs sons et de leurs signes, mais elle est aussi exprimée dans les activités intellectuelles de l'humanité. »*[105] *(Yang Hsiang-Yu, 2009)*

Dans sa recherche, Yang H.Y, en s'appuyant sur la théorie de Saussure, a décrit également la langue chinoise comme une langue à base de mots afin de la distinguer des langues à base de grammaire. Ensuite, elle a examiné la langue chinoise selon trois domaines en suivant la méthode d'analyse de J. Feuillet (1986): domaine verbal, domaine nominal et domaine phrastique. En empruntant une étude comparative, elle a étudié les différences des aspects, des temps, des modes, du genre, des formes casuelles du pronom, de la voix passive des deux langues. Elle a également révélé une difficulté dans l'apprentissage des « mots vides » chez les sinophones, des mots qui ont des fonctions grammaticales, notamment les prépositions. Mais ces mots considérés vides en langues flexionnelles peuvent être perçus comme des mots pleins, qui sont plus faciles à saisir et à repérer. Yang H.Y a tiré comme conclusion après toutes ces comparaisons que « les caractéristiques de la langue source ont une influence sur l'apprentissage de cette langue ainsi que sur celui d'une langue étrangère. […] Face à une langue totalement différente de la leur, les Taïwanais ont tendance à chercher la solution dans la grammaire pour se sentir en sécurité, ce qui n'est pas une action habituelle quand ils apprennent leur langue source. Par contre, les Taïwanais conservent leur habitude d'apprendre les mots. Ils veulent connaître les significations de tous les mots. Ils ont l'habitude de noter en chinois les sens à côté des mots inconnus, comme ce qu'ils font dans les cours de chinois. » Elle a également révélé le rôle de passerelle de l'anglais entre le français et le chinois, surtout au début de l'apprentissage du français chez les taïwanais.

[105] Yang Hsiang-Yu, *Pour une approche interculturelle des transferts- application à l'enseignement du FLE en contexte Taïwanais*, thèse de l'Université de Nantes, 2009, p.69.

Nous trouvons intéressant ses recherches sur les mots vides et pleins, et aussi sur le rôle de l'anglais dans l'apprentissage du français chez les sinophones, Par ailleurs, elle a cité dans sa recherche une étude de Yang K.J. (1992) sur les manuels de chinois à Taiwan et en a tiré la conclusion que la quasi-absence de la grammaire dans l'enseignement du chinois mandarin à Taiwan résulte des stratégies de la répétition et de l'imitation des modèles dans l'apprentissage du chinois et du français. Cette quasi-absence de la grammaire ainsi révélée a pour objectif de soutenir l'opinion que « le chinois est souvent considéré comme une langue sans grammaire. »

Nous constatons que cette conclusion a tendance à simplifier la langue chinoise, et à étudier la langue en utilisant la terminologie linguistique occidentale sans tenir compte de la spécificité de la grammaire chinoise.

La langue chinoise est une langue isolante [106], l'absence de la modification morphologique du verbe ne veut pas dire que l'aspect ou le temps ne sont pas exprimés. Ils sont exprimés différemment, par l'ajout d'un autre verbe ou adverbe pour marquer le passé ou le futur. Dans l'enseignement du chinois en Chine, la grammaire n'est pas absente, on apprend différemment la grammaire, il n'y a pas de conjugaison, ni modifications morphologiques, mais il y a des codes grammaticaux implicites dans l'enseignement. Par conséquent, nous pensons que le choix d'une terminologie adaptée est essentiel pour la crédibilité d'une étude contrastive.

Après une description contrastive, nous nous appuierons sur les corpus des étudiants chinois afin de mieux comprendre les caractéristiques de leurs productions écrites et essayerons d'identifier leurs sources, notamment les facteurs liés à leur langue d'origine.

[106] Dans une langue isolante, les modifications morphologiques sont peu nombreuses, voire absentes. Les catégories grammaticales sont définies par l'ordre des mots ou par l'introduction de mots supplémentaires. Par exemple, au lieu de mettre une flexion pour le pluriel comme « s » en anglais ou en français, on met un mot comme « quelques » « plusieurs » en chinois. Dans beaucoup de langues isolantes comme le chinois ou le vietnamien, le contexte et la syntaxe ont une place plus importante que la morphologie.

2. La description générale de la langue source du public

La langue chinoise est une des langues les plus anciennes du monde. Actuellement, c'est la langue la plus parlée au monde en termes de nombre de locuteurs. Mais, cette langue reste toujours mystérieuse aux yeux des autres pour sa complexité d'écriture et ses formes grammaticales extrêmement implicites.

> *« (...) c'est une langue très diverse dans l'espace où elle est utilisée: elle comporte d'innombrables dialectes et, plus que des dialectes, de véritables langues distinctes. Un Pékinois comprend mal le shanghaien et ne comprend pas du tout le cantonais. Cette diversité perdure encore, bien que les autorités aient délibérément opté pour le mandarin. (...) Cette diversité est cependant tempérée par l'unité de la langue écrite. Un Chinois du nord et un Chinois du sud ne se comprennent pas quand ils parlent, mais ils peuvent lire les mêmes journaux. Et la télévision est comprise par tous parce qu'elle est sous-titrée. »* [107] *(Barret Philippe, 2011)*

Dans cette partie de la recherche, nous allons choisir quelques phrases en chinois mandarin, avec la traduction mot à mot en français, nous essayerons de donner des informations sur le sens des phrases, et au travers de l'identification de chaque morphème, nous espérons faire une description des particularités de cette langue.

2.1. Langue à sinogramme et monosyllabique ?

Phrase 1 : 我-明-天-要-回-巴黎。

Je-clarté-jour-futur-rentrer-Paris.

Phrase 2 : 爸爸-说-他-今-天-钓-了-三-条-大-鲤鱼。

Papa-dire-il-présent-jour-pêcher-passé-trois-classificateur-grand-carpe -poisson.

[107] Barret Philippe, *Le chinois est-il une langue comme les autres* ? , La Revue internationale et stratégique, N° 81, Le dossier: Entre influences et échanges, réinventons une relation avec la Chine sous la direction de Chenva Tieu, p. 71-77.

Phrase 3 : 苹果-多-少-钱-一-斤？

Pomme-nombreux-peu-argent-une-livre ?

A travers ces trois exemples, nous remarquons que les phrases en chinois se construisent autour des sinogrammes. Bellassen et Wa (1995) ont précisé que la tradition chinoise distingue six catégories de caractères : les pictogrammes 象形, les symbologrammes 指事, les idéogrammes 会意, les idéophonogrammes 形声, les transferts 转注 et les emprunts 假借. Actuellement, dans l'enseignement du mandarin aux étrangers, le terme sinogramme regroupe en général les trois premières catégories :
- les pictogrammes qui sont les caractères les plus anciens, issus des dessins, tels que «日 - rì (soleil)», «月 - yuè (lune)», sont souvent indécomposables;

- les idéogrammes qui juxtaposent plusieurs caractères pour donner un nouveau sens au caractère formé, comme le caractère « 明 - míng (clarté) » dans la première phrase. Deux caractères signifiant le soleil et la lune, réunis en un seul caractère, donnent une nouvelle signification : clarté ;

- les idéophonogrammes qui sont « composés d'une racine graphique ayant rapport avec la signification du caractère considéré et d'un élément donnant une indication sur sa prononciation. » (Bellassen, Wa, 1995)[108], comme: « 妈 - ma (maman) » qui est composé en idéogramme « 女 - nǚ (féminin) » pour sa contribution sémantique et en sinogramme simple « 马 – mǎ (cheval)» pour sa contribution phonétique. Donc, une bonne maîtrise des sons des sinogrammes simples facilite l'analyse des sens et des sons des sinogrammes composés.

Les mots de la langue sont le produit de la combinaison des sinogrammes. Par exemple, dans la phrase 1, « 明－天 míng-tiān (clarté-jour)» qui signifie « demain » est la combinaison des deux sinogrammes qui représentent respectivement « clarté » et « jour », et chaque sinogramme correspond à une syllabe. Dans la plupart des cas en

[108] Bellassen, J. et Wa, W. *Les idéogrammes chinois ou l'empire du sens.* 1995, Editions Youfeng, p.9.

chinois, un sinogramme peut avoir une ou plusieurs significations, qui peuvent varier en fonction du contexte et d'autres sinogrammes associés avec lesquels ils forment un mot. Par exemple, « 花 – huā » peut signifier « fleur » quand il est précédé des adjectifs qui signifient les couleurs, ou bien « feu d'artifice » quand il est derrière le sinogramme « 烟-yān (fumée) », il peut aussi être utilisé comme le verbe « dépenser » lorsqu'il est suivi du sinogramme « 钱 - qián (argent) ». Selon Zhang Pengpeng (2002), dans l'apprentissage du chinois, « il est essentiel d'accorder une place déterminante à la présentation des sinogrammes individuels, et de faire d'eux l'unité pédagogique de base, plutôt que le mot, qui constitue, quant à lui l'unité pédagogique privilégiée du cours de langue orale. Le nombre de sinogrammes connus par un individu a été de tout temps en Chine le premier critère d'évaluation de son niveau de langue. »[109] Bellassen (1995) rejoint l'idée de Zhang P.P. (2002) pour souligner l'importance des sinogrammes, par contre, il a bien distingué l'oral de l'écrit, selon lui « l'unité linguistique de base est le mot, souvent composé de deux signes pour la langue orale, et le signe pour l'écrit. »[110]

Comme l'écriture chinoise n'est pas une écriture alphabétique, le système phonologique chinois intitulé « pinyin » a été créé dans les années 1950 après la fondation de la République Populaire de Chine pour faciliter l'apprentissage du chinois. Avant sa création, la prononciation de chaque sinogramme était interprétée par des signes non-alphabétiques. D'ailleurs, ce système de notation est toujours utilisé à Taiwan et Hongkong. Le pinyin utilise l'alphabet romain qui se prononce cependant différemment de celui du français. Pour certaines consonnes comme [f], [l], [m], [s] et un semi-consonne comme [j], la prononciation est toutefois semblable à celle de la langue française. Par contre, en français, on distingue les consonnes sourdes comme [p], [t], [k] et les consonnes sonores qui désignent une articulation avec vibration des cordes vocales comme [b], [d], [g]; en chinois mandarin, les consonnes sonores n'existent pas, les graphèmes « b », « d », « g » du pinyin sont considérées comme les consonnes sourdes qui se prononcent comme [p], [t], [k], et les graphèmes « p », « t », « k » sont

[109] Zhang, P.P., *Radicaux fréquents : nouvelle approche du chinois moderne*, Beijing, Sinolingua, 2002, p.3.

[110] Bellassen, J. et Wa, W. *Les idéogrammes chinois ou l'empire du sens.* 1995, Editions Youfeng, p.10.

prononcés avec une petite explosion d'air comme l'anglais [p^h], [t^h], [k^h], on les appelle consonnes expirées. Cette différence pose des difficultés de prononciation aux étudiants chinois qui ont souvent du mal à bien faire les distinctions et à se faire comprendre pour les mots tels que « cadeau », « gâteau », « bordeaux » « porto », « pain » et « bain ».

Malgré la création du système pinyin, la prononciation ne peut pas être décodée selon une maîtrise des règles phonologiques comme beaucoup de langues indo-européennes, car c'est un système de notation phonétique indépendant du système d'écriture des sinogrammes. Les sinophones débutent l'apprentissage de cette langue toujours par le pinyin, vient ensuite l'écriture des sinogrammes, leur sens, les éventuelles associations avec lesquelles ils peuvent former des mots. Une fois maitrisé l'écriture des sinogrammes, la notation phonétique n'est plus utile pour la production écrite. Le pinyin est seulement présent dans les manuels pour les classes élémentaires, les livres pour les jeunes enfants, ou les lieux spécifiques comme les stations de métro, la gare, etc.

Comme on l'a indiqué, chaque sinogramme correspond à une syllabe, mais est-ce que le mandarin est une langue monosyllabique ? Parmi les premiers occidentaux qui ont étudié et noté le mandarin, Matteo Ricci (1552—1610) et son successeur Nicholas Trigault (1577—1628), tous les mots sont monosyllabiques, trop de mots homophones entraînent une confusion du sens. Mais ces homophones peuvent se distinguer par les tons différents et leurs écritures. Depuis Matteo Ricci, le mandarin est considéré par le monde des linguistes comme une langue à monosyllabe. Pendant très longtemps, les connaissances sur la langue chinoise sont venues de la description et de la recherche des jésuites.

A partir du début 19ème siècle, beaucoup de linguistes ont commencé à réfléchir au classement du mandarin en langue monosyllabique. Le sinologue français Abel-Rémusat J. P. (1788—1832) fait partie des linguistes qui doutent de ce classement, il a publié sa recherche sur les mots à multisyllabes en chinois dans son œuvre publiée en 1822 «*Les Éléments de la grammaire chinoise*». Cette recherche a dû influencer Wilhelm von Humboldt (1767—1835), dans sa correspondance avec Abel-Rémusat J.P., il a soutenu son avis sur le polysyllabisme. Selon ce dernier, la langue chinoise a

été monosyllabique il y a deux ou trois mille ans, mais on ne peut pas le conclure aujourd'hui.

Aujourd'hui, la langue a changé, elle s'est étendue, a été modifiée et perfectionnée. Monosyllabisme ou polysyllabisme demeurent toujours une polémique dans les études concernant la langue chinoise en Occident ou en Chine. Mais peu importe que la langue soit à monosyllabes ou à polysyllabes, la correspondance d'un sinogramme à une syllabe unique reste une de ses caractéristiques.

2.2. Langue sémantique à base de sinogrammes

Nous avons cité dans la partie précédente des recherches sur la langue chinoise menées par des jésuites et des sinologues occidentaux comme Matteo Ricci et J. P. Abel-Rémusat. Par contre, le premier livre de grammaire chinoise « Ma Shi Wen Tong » n'est apparu qu'à la fin du 19ème siècle, en 1898.

Selon MA Jian Zhong, l'auteur de cet ouvrage historique pour la recherche sur la grammaire chinoise, les langues occidentales sont difficiles en soi, mais faciles à apprendre ; la langue chinoise est « simple » en tant que telle, mais difficile à apprendre. Cette difficulté d'apprentissage est due à l'absence de description explicite des règles linguistiques. Son objectif est de clarifier les règles cachées dans les textes, et d'apporter à l'enseignement du chinois une méthode moins basée sur le par cœur, mais plus explicative et analytique. De nombreux linguistes chinois ont reconnu la lumière qu'apporte ce livre, il est souvent considéré comme le début de la modernisation de la recherche linguistique chinoise. Mais cette modernisation est fortement marquée par la méthodologie linguistique occidentale d'après les linguistes WANG Li, Lv Shuxiang, et plus récemment Xu Tongqian. Pour eux, la méthode de recherche qui est utilisée pour étudier les langues indo-européennes ne peut pas s'adapter complètement aux études des spécificités de la langue chinoise.

Dans le « Cours de linguistique générale », Saussure a bien déterminé la langue chinoise comme une langue ultra-lexicologique, non ultra-grammaticale, selon l'échelle de langues qu'il a établi pour limiter l'arbitraire des langues :

> *« Il n'existe pas de langue où rien ne soit motivé ; quant à en concevoir une où tout le serait, cela serait impossible par définition. Entre les deux limites extrêmes – minimum d'organisation et minimum d'arbitraire – on trouve toutes les variétés possibles. ... on pourrait dire que les langues où l'immotivité atteint son maximum sont plus lexicologiques, et celles où il s'abaisse au minimum, plus grammaticales. Non que « lexique » et « arbitraire » d'une part, « grammaire » et « motivation relative » de l'autre, soient toujours synonymes ; mais il y a quelque chose de commun dans le principe. »* [111]*(De Saussure)*

Xu Tongqiang rejoint l'idée de Saussure dans la description de la langue chinoise pour sa caractéristique « non ultra-grammaticale ». Par ailleurs, en s'appuyant sur ces caractéristiques tel que arbitraire, immotivée, lexicologique, Xu a approfondi sa recherche sur le moindre morphème en chinois : les sinogrammes. Il distingue deux types de langues : la langue grammaticale à base de mots comme les langues indo-européennes, et la langue sémantique à base des sinogrammes comme le chinois.[112]

2.3. Langue thème-commentaire

Nous avons remarqué que dans l'enseignement du chinois aux francophones, la constitution du sujet d'une phrase chinoise est souvent une difficulté. Dans une phrase comme la suivante :

Phrase 4 : 我的手机-可以-发短信， 听音乐， 还-可以-上网。

Mon portable- pouvoir-envoyer des SMS, écouter de la musique, encore-pouvoir- aller sur Internet.

les apprenants francophones commencent toujours la phrase par un sujet comme « je », « on », « nous », parce que dans la logique, ce sont ces sujets qui appliquent toutes les

[111] Ferdinand De Saussure, *Cours de linguistique générale*, Payot, 1995, p.183.

[112] Xu Tongqiang 徐通锵, *语言论-语义型语言的结构原理和研究方法,* 东北师范大学出版社, 1997.

fonctions du portable. En chinois, nous pouvons bien-sûr traduire la phrase en suivant cette logique :

Phrase 5 : 我-可以-用-我的手机-发短信， 听音乐，还-可以-上网。

Je-pouvoir-utiliser-mon portable-envoyer des SMS, écouter de la musique, encore-pouvoir-aller sur Internet.

Par contre, la première phrase est souvent considérée comme la plus utilisée. Et dans la deuxième phrase, nous ne pouvons pas séparer le sujet « je » et le groupe de mots qui signifie en français « avec mon portable ». Depuis les années 60 du siècle dernier, Zhao Yuanren a déjà proposé de se focaliser sur la particularité de la constitution du sujet en chinois. Il a suggéré de remplacer le « sujet » par le « thème ». En s'appuyant sur cette découverte, Li et Thompson (1976) ont insisté sur la structure de base de la langue chinoise « thème-commentaire ». Dans la phrase donnée dans notre exemple, le portable est le thème dominant, et envoyer des SMS, écouter de la musique, les fonctions du portable sont des commentaires selon cette structure.

> *« Chao Yuen-Ren suggérait déjà en 1968 de considérer le thème comme un constituant immédiat de la phrase chinoise, au lieu du sacro-saint sujet occidental. Mais il a fallu attendre près de dix ans, que Li et Thompson (en 1976) insistent à nouveau sur le fait que le chinois était incontestablement une langue où le thème est dominant, pour que cette idée s'impose, même si l'analyse structuraliste classique des linguistes de l'université de Pékin et de l'institut de linguistique de l'académie des sciences sociales, selon laquelle la structure 'sujet + prédicat' (zhu-wei jie gou) est la structure de base de la langue chinoise, garde encore aujourd'hui de nombreux partisans. »*[113] *(Payraube, 2004)*

Selon Alain Payraube, linguiste français spécialisé dans la langue chinoise, cette structure « thème-commentaire » serait plus facilement acceptée par les francophones que par les anglophones.

[113] Alain Payraube, *Avancées récentes en linguistique et enseignement du chinois*, Actes du séminaire national - Enseigner le chinois, 26-27 mars 2004.

> *« Une analyse de la séquence chinoise en 'thème+commentaire' devrait poser d'autant moins de problèmes à des apprenants français que leur langue maternelle est aussi une langue où le thème joue un rôle important dans les registres parlés, même si le français n'est pas à proprement parler une langue à 'thème dominant'. En discours oral réel, on a plus souvent affaire à des phrases du type 'moi, ma concierge, elle a dit que demain il allait pleuvoir', qu'à des phrases standards comme 'ma concierge' m'a dit que demain il allait pleuvoir »* [114] *(Payraube, 2004)*

2.4. L'ordre des mots

L'ordre des mots, grosso modo, c'est une façon de ranger les éléments syntaxiques à l'intérieur d'une phrase. Si on adopte les constituants d'une phrase les plus répandus : le sujet (S), le verbe (V) et l'objet (O), on trouve 6 classements possibles dans une phrase à 3 éléments : SVO, SOV, VSO, VOS, OSV, OVS. Selon Joseph Greenberg (1963), dans la majorité des cas, les langues naturelles adoptent les 3 classements, SVO, SOV et VSO. Mallinson et Blake (1981) ont étudié l'ordre des mots de 100 langues, le résultat rejoint la recherche de Greenberg : 41 SOV, 35 SVO, 9 VSO, 2 VOS, 1 OVS et 1 OSV. Parmi les 100 langues, la majorité des langues placent le sujet avant l'objet. Le français et le chinois font tous les deux partie des langues SVO.

S-V1-V2-O

En français : J'-aime- jouer au -football.

En chinois : 我-喜欢-踢-足球。

Par contre, pour pratiquer une analyse contrastive des langues, nous ne pouvons pas nous limiter à l'analyse sur le plan syntaxique, nous devons étudier l'ordre des mots dans les syntagmes ainsi que l'ordre respectif des composants grammaticaux et des morphèmes lexicaux. Par exemple, en français, on dit « le sac de Juliette », mais en chinois, on organise inversement le nom et le génitif « 朱莉叶-的-包 : Juliette - de -

[114] Idem.

Sac ». Dans ce cas-là, le français étant considéré comme une langue à préposition, le nom gouverneur précède toujours le génitif, tandis que le chinois (comme l'anglais) est une langue à postposition, le syntagme complétif est toujours construit selon l'ordre « nom + génitif », autrement dit « déterminant + déterminé ».

Les similarités et les différences linguistiques ne peuvent être repérées qu'à travers une comparaison des sous-systèmes. Par conséquent, nous allons développer dans la partie suivante une étude à micro-niveau sur les deux langues en contact, notamment l'ordre des mots dans les phrases interrogatives, dans les phrases complexes avec plusieurs activités successives, et l'ordre des circonstances.

3. Comparaison des deux systèmes linguistiques

3.1. Domaine syntaxique

3.1.1. Phrases simples et affirmatives

Nous avons évoqué dans la partie précédente que les deux langues font partie des langues SVO. Mais, en situation de communication, les locuteurs prononcent souvent des phrases incomplètes qui sont néanmoins compréhensibles pour les auditeurs. L'omission des éléments existe dans toutes les langues, mais ceux qui peuvent être supprimés diffèrent.

a) 他-来-唱-歌。

Il – venir- chanter- chanson.

b) 我-喜欢-看-书。

Je – aimer – lire – livre.

En chinois, l'utilisation d'un verbe d'action transitif n'est pas suffisante pour décrire une action dans un énoncé affirmatif complet. Comme dans la phrase a), le verbe transitif « 唱 chàng -chanter » doit d'être accompagné de son objet «歌 gē - chanson » sur lequel s'exerce l'action. Sinon, c'est une phrase incorrecte du point de vue grammatical. En français, dans la même situation, nous utilisons plutôt « Il chante. »

« J'aime lire. » pour éviter des redondances. Quand il faut être plus concret dans l'énonciation, un objet doit être qualifié par d'autres génitifs ou d'autres adjectifs, « Il chante des chants de Noël. », « J'aime lire des romans policiers. ».

Pour les apprenants de niveau débutant, ces dissemblances linguistiques peuvent entraîner des interférences interlinguales qui aboutissent à des productions langagières non-conformes. En chinois, cette nécessité d'accompagnement de l'objet est tellement forte et naturelle qu'ils ne pensent pas à le préciser davantage dans leurs productions en français. A la question : « qu'aimes-tu faire ? », nous avons remarqué plusieurs fois que les étudiants chinois répondent souvent : « j'aime lire des livres », leurs interlocuteurs français attendent plus de précision en disant « oui, quoi alors ? ». Parce que pour eux, la syllabe « 书 shū - livre » est complètement vidée de son sens en suivant le verbe « lire », ce verbe contient suffisamment d'informations pour être compris. Mais leurs interlocuteurs chinois croyaient avoir déjà répondu à la question en précisant « les livres».

En réponse à la même question « qu'est-ce que tu aimes faire ? », plus souvent en situation de communication interactionnelle, les Chinois peuvent répondre « 喜欢-看-书 xǐhuan-kàn-shū : aimer-lire-livre » sans citer le sujet qui agit sur le verbe. A la question exclusive « aimes-tu lire ? », les chinois répondent soit« xǐhuan: aimer», soit « bù-xǐhuan: ne pas - aimer ». Non seulement le pronom personnel n'est pas nécessaire, la réponse directe par « bù : non » ou « shì : oui » n'est pas considérée comme correcte.

Ces dissemblances se traduisent rarement en interférence dans les productions langagières des étudiants chinois. Le processus d'acquisition antérieure de la langue maternelle et probablement d'un apprentissage préalable d'une ou des langues étrangères intervient inconsciemment lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. A titre d'exemple, la structure de réponse à la question exclusive en anglais est identique à celle en français, pour les apprenants chinois qui maitrisent parfaitement cette structure en anglais, le transfert intralinguistique anglais français ne peut être que positif. Au contraire, pour les apprenants français qui n'ont jamais des structures de phrase sans pronom personnel, ces interférences ne peuvent se traduire qu'en difficultés ou erreurs.

3.1.2. Phrases interrogatives

Nous pouvons distinguer deux formes de phrases interrogatives en Chinois : des phrases exclusives et des phrases substitutives. La première forme d'interrogation propose à son interlocuteur un choix, auquel on répond oui/non, ceci/cela ; tantôt que la deuxième forme est ouverte, l'interlocuteur peut aborder des thèmes infinis.

3.1.2.1. Interrogation exclusive :

a) 你-是-法国人-吗？ Tu – être – français- particule d'interrogation exclusive ?

b) 你-说-（还是）-不说-法语？ Tu – parler – (ou bien) - ne pas parler – français ?

Dans la phrase a), la particule d'interrogation « ma » est égale à « est-ce que » en français, sauf que dans l'ordre des mots, les Chinois la mettent à la fin d'une phrase, tandis qu'en français on débute la phrase avec son équivalent français. La phrase b), les grammairiens chinois l'intitulent « interrogation à répétition », parce qu'elle propose le choix entre un verbe et sa négation, le verbe « 说 shuō : parler » est répété à la forme négative « 不说 bù shuō : ne pas parler ». Dans une forme plus complète, la phrase b) peut comporter « háishì: ou bien », mais, dans la plupart des cas, «还是 háishì : ou bien » est souvent omis.

3.1.2.2. Interrogation substitutive :

a) Question : 你-在-**哪里**？ *Tu-être-où ?*

Réponse : 我-在-**家**。 *Je-être-maison.*

b) Question : 这-是-**什么**？ *Ce-être-quoi ?*

Réponse : 这-是-**我的手机**。 *Ce-être-mon portable.*

c) Question : 这个包-**多少**-钱？ *Ce sac-combien-argent ?*

Réponse : 这个包-**十块**-钱。 *Ce sac-dix yuan- argent.*

Les phrases ci-dessus comportent respectivement les formes interrogatives les plus usuelles comme «哪里 nǎlǐ: où », « 什么 shénme: quel » et « 多少 duōshǎo: combien ».

Par rapport à leur réponse, nous remarquons que les formes interrogatives dans les questions ne jouent qu'un rôle de substitution à la place des informations attendues, et n'entrainent aucune modification dans l'ordre des mots. Leurs équivalents en français ont des constitutions plus libres : «tu vas où », « où vas-tu ? » ; « qu'est-ce que c'est ? », « c'est quoi ? » ; « combien ça coûte ce sac ? », « ce sac coûte combien ? ».

3.1.3. Phrases complexes

a) 他-来-南特-坐-火车。

Il-venir-Nantes-prendre-train.

b) 他-坐-火车-来-南特。

Il-prendre-train-venir-Nantes.

c) 我-和-朋友-今年-在-法国-南特-大学-学习。

Je-et-ami-cette année-être à-France-Nantes-Université-étudier.

d) 他-房间-里-有-一张床-和-两把椅子。

Il-chambre-dedans-avoir-un lit-et-deux chaises.

e) 老师-一-进来-学生-就-安静-了。

Professeur-une fois-entrer-élève-alors-calme-particule du passé.

f) 他-出门-忘记-关-窗户-了。

Il-sortir-oublier-fermer-fenêtre-particule du passé.

Toutes les langues du monde s'organisent en se basant sur deux choses : la combinaison des deux noyaux fondamentaux de la langue, le sens et la forme, permet à la communauté de s'exprimer chacune à sa façon. Par rapport aux langues de la famille indo-européenne telles que l'anglais et le français, la langue chinoise, de famille sino-tibétaine, se caractérise par des morphèmes à sens multiples en fonction du contexte et par une règle grammaticale relativement simple et indulgente. Dans beaucoup de cas, le chinois ne rentre pas dans les modèles linguistiques conçus à partir des langues occidentales. Par exemple, dans la phrase d), le sujet n'est pas repérable en chinois de la

même manière qu'en français, ce qui agit sur le verbe principal. On préfère utiliser un autre modèle « thème-commentaire » pour remplacer le modèle le plus utilisé « S-V-O ».

En plus, l'accord n'existe pas entre ce thème topique qui désigne à propos de quoi l'on parle et son prédicat. C'est pour cela que les phrases a) et b) ont toutes les deux les mêmes constituants, seulement avec la différence de l'ordre d'organisation des segments, le sens diffère de « il vient à Nantes pour prendre le train» à « il prend le train pour venir à Nantes ». Ces deux phrases nous révèlent un mode de construction indulgente[115] sans aucun mot de liaison qui explicite les rapports syntaxiques de subordination ou de coordination. Ce n'est que l'ordre des segments qui assure l'enchaînement logique des mots dans une phrase. Ce phénomène linguistique est intitulé la « parataxe » opposée à l'« hypotaxe ».

Auparavant, la recherche autour de « parataxe » et « hypotaxe » était plutôt concentrée sur le style des textes discursifs dans les études littéraires. Progressivement, la notion de « parataxe » s'applique à la recherche morphosyntaxique. En français, on trouve aussi des phrases parataxiques comme « Aide-toi, le ciel t'aidera ! » « Loin des yeux, loin du cœur. ». Ces phrases en français restent minoritaires, et elles sont souvent constituées de deux constructions prédicatives. Tandis qu'en chinois, la construction parataxique est très fréquente et les segments sont coupés naturellement par les locuteurs selon leur sens, sans avoir besoin de faire appel à la ponctuation.

Sans ou avec peu de marque de subordination et de coordination, dans quel ordre les Chinois organisent les segments reste un sujet de recherche actuel. De nombreux linguistes chinois essaient de trouver des règles logiques de l'organisation des mots dans une phrase.

[115] « D'abord parce qu'en chinois, la syntaxe est des plus simples, pour ne pas dire inexistante, sans rapport avec la complexité des langues indoeuropéennes. Et puis surtout, parce que la morphologie du chinois est pratiquement inexistante : en chinois, il n'y a ni genre, ni nombre pour les noms, les adjectifs et les pronoms, ni non plus, évidemment, de déclinaison ; il n'y a pas non plus de conjugaison des verbes. Un adverbe ou un quasi-auxiliaire suffit à donner une indication temporelle. » Barret Philippe, *Le chinois est-il une langue comme les autres ?*, *Revue internationale et stratégique*, 2011/1 n° 81, p. 71-77.

Dai Haoyi (1988)[116] a élaboré « The principle of temporal sequence » (PTS). Ce principe considère que la séquence relative des deux unités grammaticales est déterminée par la séquence temporelle que représentent leurs concepts dans le monde réel. Selon ce principe, nous pouvons expliquer pourquoi les phrases e) et f) sont organisées ainsi.

Xu Tongqiang (2001) soutient partiellement ce principe, il pense que le principe PTS ne peut convenir aux phrases à thème mobilisable, ne peut pas expliquer l'ordre des mots dans une phrase à thème statique. Il a développé ainsi « le principe de la séquence d'espace ». Selon lui, dans les phrases à thème statique, la séquence syntaxique est déterminée par l'ordre d'observation dans un espace en fonction du besoin du locuteur. Les deux principes sont complémentaires. De nombreuses phrases, notamment des phrases complexes, sont des mélanges d'actions (qui se repèrent temporellement) et de groupes nominaux locatifs ; les deux principes peuvent s'appliquer en parallèle comme dans la phrase c).

En se basant sur les deux principes, nous en concluons deux facteurs déterminants de la séquence : la première est la séquence temporelle, les conditions causales précèdent les conséquences ; la deuxième est celle d'espace, la position plus importante précède, le jugement d'importance est justifié soit dans la réalité, soit du point de vue du locuteur.

3.2. Les aspects et le temps

A l'opposition des verbes dans la langue française qui ont des marques morphologiques pour les distinctions aspectuelles et temporelles, les verbes chinois gardent toujours une forme invariable sans aucune modification de forme. Toutes les formes transformées d'un verbe, comme la conjugaison, demeurent des obstacles principaux dans l'apprentissage du français chez les sinophones. De nombreuses erreurs se focalisent sur un mauvais choix de forme du verbe ou tout simplement un oubli de conjuguer les verbes.

a) 昨天，我-去-了-巴黎。

[116] Dai Hao yi, *Temporal sequence and word order in Chinese,* Modern linguistics, 1988.

Hier, je- aller- suffixe verbal (action accomplie)-Paris.

b) 我-以前-去-过-巴黎。

Je-autrefois- aller- suffixe verbal (expérience dans le passé)- Paris.

c) 我-明天-（要）- 去-巴黎。

Je- demain – (adverbe futur) – aller- Paris.

En chinois, l'aspect accompli/non-accompli est exprimé indépendamment du verbe comme dans les phrases ci-dessus. Dans les phrases a) et b), pour marquer l'aspect d'un verbe, les Chinois utilisent les suffixes verbaux comme « le » pour décrire respectivement une action accomplie équivalent du passé composé en français et « 过 guò » pour la description d'une expérience produite au moins une fois dans le passé.

Encore une fois, dans les trois phrases, le verbe « 去 qù : aller » ne se modifie pas. Il suffit d'ajouter le suffixe verbal pour le passé et l'adverbe marquant le futur. D'ailleurs, cet adverbe n'est pas du tout nécessaire dans une phrase comme c), car il y a déjà la circonstance temporelle « 明天 míngtiān : demain » pour déterminer le contexte dans le futur.

4. Analyse des données

4.1. Etat des lieux du corpus

Le processus d'apprentissage ne s'édifie que sur des savoirs, des savoir-faire, et des savoir-être prérequis dans leurs expériences d'apprentissage antérieures. Les stratégies d'apprentissage se sont déjà plus ou moins forgées avant de commencer l'apprentissage d'une nouvelle langue. Ainsi, les apprenants non francophones utilisent consciemment ou non l'interlangue et l'interférence dans l'apprentissage du français langue étrangère. Elles peuvent servir de point de départ pour accélérer l'apprentissage, mais parfois aussi d'un frein car l'interférence peut être source de confusion. Par conséquent, après une description générale sur le système linguistique de la langue maternelle et une étude comparative des deux langues en contact, l'analyse des erreurs considérée comme

une branche particulière de l'analyse contrastive nous semble bien nécessaire afin de mieux étudier la langue propre aux apprenants.

Notre corpus est basé sur les productions écrites par les étudiants chinois lors d'une sélection de candidats d'un programme de Master 2 spécialisé dans le management. Les étudiants postulent à ce programme en Chine pour venir poursuivre leurs études en France : la première année pour l'apprentissage de la langue, et la deuxième année sera consacrée aux études spécialisées. La sélection a eu lieu en Chine, une durée d'une heure a été accordée pour rédiger une composition. Les sujets sont présentés sous forme d'image, les étudiants sont censés la décrire en français. Le niveau de français des étudiants et leurs profils scolaires sont à peu près identiques :

1) les conditions d'enseignement du français à niveau débutant sont quasiment identiques et similaires : 500 heures d'apprentissage minimum (critère exigé par l'ambassade de France en Chine pour l'obtention du visa), dans les établissements privés ou l'Alliance Française qui ont pour objectif de former des étudiants ayant l'intention de poursuivre leurs études en France ;
2) les profils sociolinguistiques identiques : acquisitions antérieures de l'anglais depuis l'âge de 10-11 ans en Chine en tant que première langue étrangère, diplômés Bac+4 dans les universités chinoises dont le système d'enseignement est de type directif et institutionnel ;
3) les motivations homogènes : un bon nombre d'entre eux choisissent ce programme par envie de changer de spécialité et de découvrir la langue et la culture française. La réussite de leurs études augmente leur compétitivité dans le monde du travail.

Notre corpus de l'analyse est constitué de 30 productions écrites utilisables. Le choix des productions se justifie par le fait que les productions retenues reflètent les transferts interlinguistiques, intralinguistiques, et que ces erreurs sont interprétables. Nous avons retenu les productions de sujets diversifiés afin de repérer les erreurs qui ne se focalisent pas sur les mêmes catégories lexicales.

Par ailleurs, bien que le système éducatif chinois soit uniforme, il est nécessaire de souligner que l'enseignement du français existe sous différentes formes. La plus

importante est l'établissement privé qui offre une formation de langue étrangère avec un rythme intensif pour une durée courte. Ce type de formation répond bien aux besoins des apprenants qui ont pris la décision tardivement de poursuivre leurs études à l'étranger. Les cours sont proposés le week-end, ou dans la soirée, car les étudiants suivent en parallèle leurs cours à l'Université. Ils recrutent des enseignants à l'université, ou parfois des étudiants en Master. Les enseignants sont tous de nationalité chinoise, en général, ils sont chargés d'enseigner la grammaire et le lexique pour préparer les étudiants au test TEF ou TCF avant qu'ils déposent les dossiers de demande de visa à l'ambassade. La plupart des établissements ajoutent des cours d'oral à la fin du programme pour les préparer à leurs entretiens individuels à « Campus France » en Chine. Certains apprenants ont suivi des cours de français à l'Alliance Française, mais cela reste minoritaire à cause du coût relativement plus élevé et à l'emploi du temps moins adapté.

Malgré ce parcours différent d'apprentissage du français, sur le plan éducatif, socioculturel, et linguistique à long terme, nous constatons que la méthode d'apprentissage, le profil et les motivations de notre public pour l'analyse des erreurs restent comparables.

4.2. Statistique de l'analyse des erreurs

Notre démarche, se basant sur les productions écrites des apprenants, consiste à établir, dans un premier temps, l'inventaire des productions langagières non conformes qui dérangent l'apprentissage du français des apprenants sinophones. Il est à noter que l'inventaire des erreurs n'est pas facile à faire, d'une part, chaque corpus comporte des erreurs représentant les caractéristiques diverses ; d'autre part, fixer une norme est nécessaire afin de pratiquer la correction, et cette norme de correction diffère d'un bilinguisme à l'autre, suivant les publics et la motivation variée des chercheurs. Comme on n'est plus à l'âge du communicatif pur et dur (Narcy-Combes, 2009), il vaut mieux distinguer les rôles d'évaluateur/certificateur, censés mesurer des productions pour le classer dans un niveau qui reste une sanction sociale, et les rôles de tuteur/médiateur, qui accompagnent les apprenants dans la progression à leur rythme. Par conséquent,

dans la terminologie, le mot correction sera remplacé par deux termes : révision pour *editing* et commentaires en retour/reprise pour *feedback*.[117]

Suite à une étude de typologie linguistique et une étude contrastive, notre analyse des erreurs s'intéressera davantage aux erreurs morphosyntaxiques et lexicales liées aux écarts interlinguaux et intralinguaux. Les erreurs de performance (lapsus) ne seront pas analysées car minoritaires et dont la compréhension n'est pas significative pour notre étude. Nous nous focaliserons sur les erreurs qui affectent la qualité de la production écrite des apprenants, ce qui ne signifie pas que les erreurs liées aux problèmes de prononciation seront ignorées (les erreurs constatées à l'écrit qui avaient comme cause un défaut de prononciation seront également analysées).

Ainsi, nous avons conçu une grille de classement dont l'objectif était de tenter d'apporter un commentaire à chaque type d'erreur et de sensibiliser l'apprenant et l'enseignant pour les difficultés d'apprentissage liées aux écarts inter et interlinguaux. Dans cette grille, nous avons classé les productions non conformes repérées en 5 catégories :

- TRAM=erreur intralinguistique et morphosyntaxique
- TRAL=erreur intralinguistique et lexicale
- TERM=erreur interlinguistique et morphosyntaxique
- TERL=erreur interlinguistique et lexicale
- EP= erreur de performance (Lapsus)

Concernant le repérage des erreurs, nous n'avons pas fait la correction de manière évaluative, nous avons accordé plus d'importance aux caractéristiques d'erreurs qu'au nombre d'erreurs. A titre d'exemple, dans le Corpus 1, les productions telles que « les frère et mère », « … à leur », « ils pouvons » qui sont apparues à plusieurs reprises ne sont comptées qu'une fois.

[117] Jean-Paul Narcy-Combes, *La correction dans l'enseignement/apprentissage des langues : un problème malaisé à construire, Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXVIII N° 3, 2009, p.26-38.

Le traitement des erreurs est une tâche extrêmement difficile car beaucoup d'erreurs peuvent être classées dans plusieurs catégories, et certaines interprétations des erreurs se sont appuyées sur les expériences d'apprentissage et d'enseignement du chercheur ainsi que les traits particuliers du corpus même. Par exemple, dans la phrase « *les frère et mère donne* beaucoup d'*aime* à *leur* », nous avons identifié 4 types d'erreurs.

L'erreur « les frère et mère » a été, dans un premier temps, repérée comme une erreur de performance comme « donne », c'est-à-dire un lapsus à l'écrit, car l'ajout d'un - s - pour mettre le nom au pluriel et l'accord de la 3ème personne du pluriel pour les verbes du 1er groupe sont visiblement maîtrisés par l'apprenant (les enfants, les parents, les fleurs, pensent, jouent), mais quand nous examinons toute la copie, nous avons remarqué que, l'absence de -s- pour« frère et mère » est apparue trois fois dans la copie malgré l' usage adéquat de l'article (les) et de l'adjectif possessif (leurs). Ainsi, cette absence ne semble pas être un simple oubli et nous l'avons classé dans le TRAM. Une autre cause possible est liée au décalage entre l'écrit et l'oral, à savoir que ce type d'erreurs ne s'entend pas à l'oral et n'est pas facile à repérer.

Quant à l'erreur « beaucoup d'aime », nous constatons que l'apprenant ne connait pas la forme nominative du verbe « aimer ». En chinois comme en anglais, le nom « amour » et le verbe « aimer » se traduisent par le même mot, ainsi, pour parvenir à s'exprimer, la stratégie adoptée était de détourner les difficultés avec l'aide des connaissances prérequises. C'est pour cela que nous l'avons classée dans le TERL.

L'étude morphosyntaxique est une discipline qui regroupe l'étude des formes (morphologie) et celle des règles de combinaison des morphèmes. C'est-à-dire, l'ensemble des structures qui permettent de construire grammaticalement un énoncé ou une phrase. Elle porte aussi bien sur les formes, flexions et variantes des mots, et enfin de l'organisation des mots. En français, il existe des pronoms personnels autres que sujet (en chinois, les pronoms personnels n'ont pas de formes variantes pour le sujet, l'objet, l'objet indirect).

Dans le corpus, l'apprenant ignore non seulement les formes variantes pour la troisième personne au pluriel : « leur » et « eux », mais aussi leurs positions obligatoires dans une phrase (pronom personnel lorsqu'il s'agit d'un complément d'objet indirect ou d'un

complément d'attribution). Ainsi, la production « …à leur » a été classée dans le TERM.

Après le premier dépouillement des donnés, nous avons obtenu 217 TRAM (erreurs intralinguistiques et morphosyntaxiques) ; 21 TRAL (erreurs intralinguistiques et lexicales); 49 TERL (erreurs interlinguistiques et lexicales); 18 TERM (erreurs interlinguistiques et morphosyntaxiques); et 55 EP (erreurs de performance). Donc, comme l'a montré le tableau 4-2, 66% des erreurs sont liées aux écarts intralinguaux, 19% sont liées aux écarts interlinguaux et 15% sont des erreurs de performance. Ces résultats nous montrent que la plupart des erreurs proviennent de la grammaire étrangère intériorisée, mais non de la langue maternelle ou d'autres langues apprises antérieurement. Par rapport à la totalité des erreurs recensées, les erreurs morphosyntaxiques en représentent 87%. Les données obtenues permettent de confirmer que le domaine morphosyntaxique est plus difficile à gérer que la partie lexicale.

Tableau 4-1 : Statistique des erreurs relevées (30 corpus)

N° de corpus	TRAM	TRAL	TERM	TERL	EP
1	14	0	3	4	5
2	4	2	6	0	4
3	3	0	0	1	0
4	8	1	4	0	4
5	7	0	1	2	6
6	5	3	8	0	0
7	12	1	6	0	4
8	4	3	1	0	0
9	6	0	3	0	1
10	10	0	0	0	6
11	11	0	2	0	2
12	5	1	0	0	0

13	3	0	0	1	4
14	9	0	1	3	0
15	3	0	0	1	2
16	5	1	1	0	3
17	15	2	2	0	1
18	11	1	0	0	1
19	5	0	0	2	2
20	16	0	4	0	1
21	9	1	1	0	1
22	5	1	1	1	3
23	6	0	2	0	1
24	3	1	0	0	0
25	4	0	0	1	0
26	9	0	3	1	0
27	5	1	0	0	0
28	5	2	0	1	0
29	7	0	0	0	0
30	8	0	0	0	4
Total	217	21	49	18	55
	60%	6%	14%	5%	15%
	66 %		19 %		

Total des erreurs relevées : 360

Tableau 4-2 : Graphique classement des erreurs

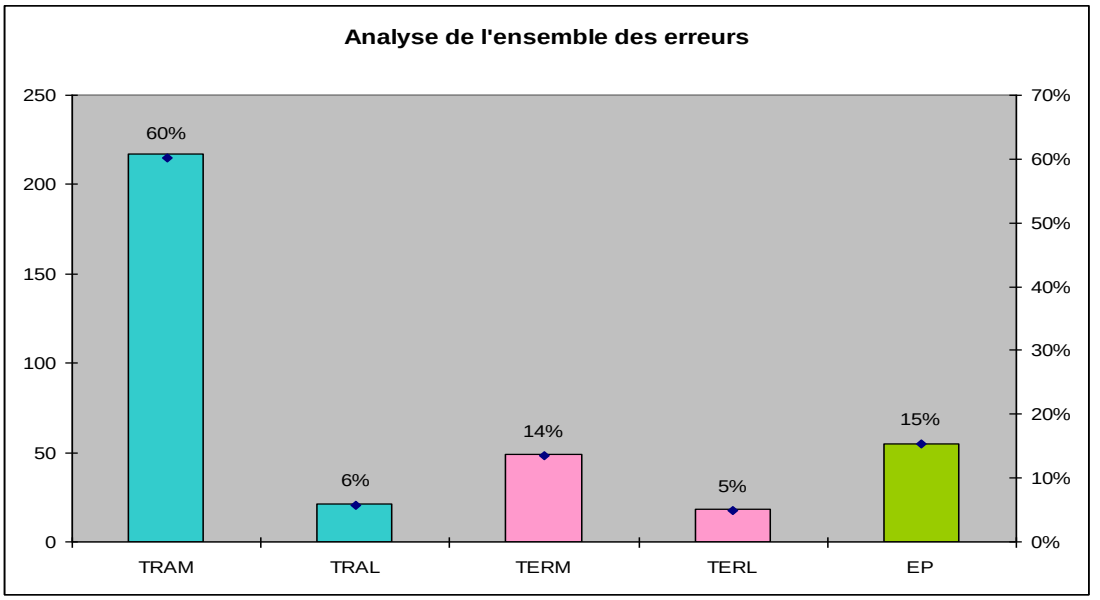
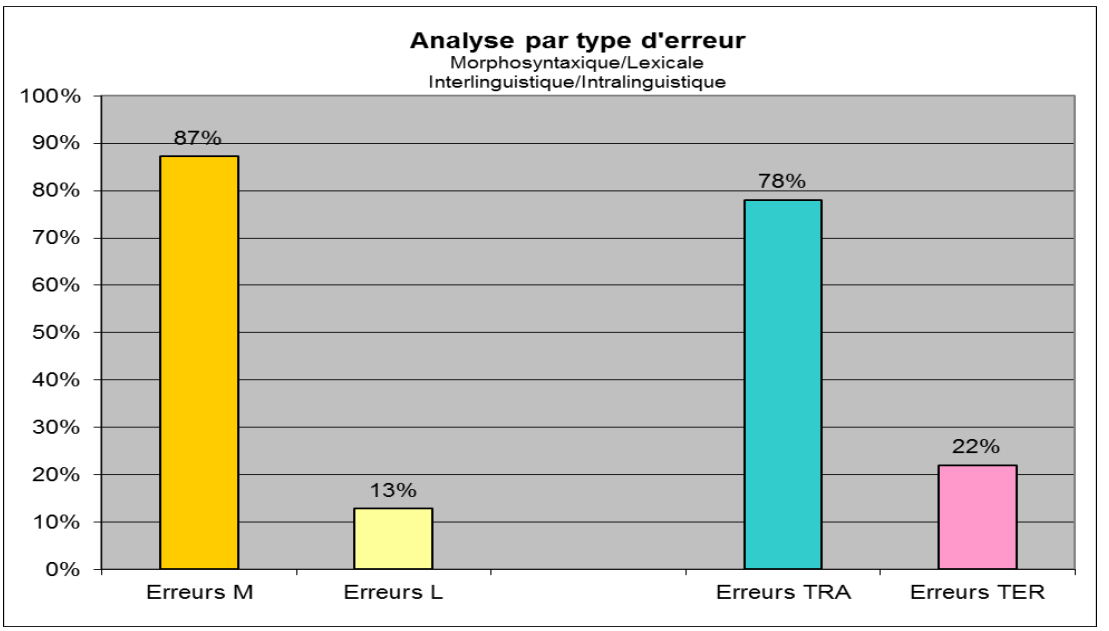


Tableau 4-3 : Graphique classement des erreurs

Morphosyntaxique/Lexicale **et** Interlinguisitique/ Intralinguistique



4.3. Erreurs intralinguistiques

Nous avons relevé, chez les apprenants chinois qui préparent leur séjour en France, des erreurs intralinguistiques qui résultent de l'apprentissage partiel (non finalisé) de la langue cible. Ce type d'erreurs reflète chez les apprenants une difficulté à appliquer correctement toutes les règles propres à la langue cible afin de produire des énoncés conformes. Cette incapacité à appliquer correctement les règles se présente sous plusieurs formes : soit la lacune de connaissance, comme « ils veulent étudier avec plus de courageux » ; soit le mélange des règles, comme «ils rêvent à voyager au bord de la mer » en mélangeant les structures de « penser à faire» et « rêver de faire » ; soit une généralisation des règles et les appliquer à tort, comme « il a prendu un thé».

Dans notre corpus, les erreurs intralinguistiques sont très nombreuses, notamment les erreurs intralinguistiques morphosyntaxiques qui représentent 60% des erreurs. Nous pensons que ce résultat est lié au niveau élémentaire des apprenants. Selon Besse H. et Porquier (1991), ils en commettent à cause de leur niveau d'apprentissage à un moment donné. Lorsqu'ils progressent, ils se perfectionnent, et ce type d'erreurs se réduira.

4.3.1. Erreurs intralinguistiques et morphosyntaxiques

4.3.1.1. L'accord du verbe avec son sujet (en personne, en nombre, les formes conjuguées)

En français, le verbe s'accord en nombre et en personne avec son sujet. Cette règle n'est pas toujours suivie, notamment lorsque le sujet sous forme de singulier a un sens pluriel comme « une foule de…. » « la majorité de… » « une poignée de … », le verbe se met au pluriel. Mais cette irrégularité ne s'applique pas dans « tout le monde est venu ». Cette contradiction entre le nombre grammatical n'est pas toujours bien perçue par les apprenants chinois qui produisent souvent « tout le monde sont allés faire des courses. », quel que soit leur niveau. Chez les débutants, selon notre corpus, nous avons remarqué que, concernant l'accord du verbe avec son sujet, c'est la conjugaison verbale qui pose le plus de problème, par exemple « les…donne », « je préfére », « ils pouvons », « sa famille n'ai pas… » « ils ont ouvru ».

4.3.1.2. L'article défini, indéfini et partitif

Exemples relevés :

* Les enfants, comme fleurs tout le monde.

* Les frère et mère donne beaucoup d'aime à leur.

* Ils pouvont vivre la vie d'heureuse.

* Ils pensent à faire les amis.

* Ils s'intéressent au comme quelque chose.

* Les enfants ont du temps de jouer.

* Sa famille n'ai pas l'argent.

* La petite fille a un sourire à la lèvres.

En français, l'article joue un rôle de déterminant neutre que l'on place devant un nom. On distingue : l'article défini comme « le, la, les » ; l'article indéfini comme « un, une, des » ; et l'article partitif comme « du, de la, de l' ». Dans la production des étudiants chinois, l'oubli et le mauvais usage de l'article sont très fréquents.

Dans la phrase « les frère et mère donnent…», l'apprenant doit plutôt employer un autre déterminant qui apporte une précision de possession et le répéter devant chaque déterminé « leurs frères et leurs mères ». L'apprenant a produit « vivre la vie d'heureuse » en mélangeant la règle de « quelque chose/quelqu'un + de + adjectif ». Et dans la phrase « près le tour Effel » il s'agit d'un oubli d'article partitif « de la ».

Quant à «…a un sourire à la lèvres », l'apprenant n'a pas tenu compte de la préposition qui précède « les lèvres ». Concernant « ils ont du temps de jouer », nous supposons que l'étudiant a déjà appris ou vu l'expression « j'ai du temps », par contre, il ne maitrise pas la limitation de l'emploi de l'article partitif dans une phrase simple sans précision ; quand il faut préciser l'activité à faire, l'expression « avoir le temps de faire » est obligatoire.

La langue chinoise est une langue sans article défini et sans accord verbal avec le sujet. Certains cas, comme « j'aime bonbons », peuvent être expliqués par l'interférence

provenant de la langue source sans article. La confusion, l'usage inadapté des règles, les lacunes amènent les apprenants à produire des énoncés non-conformes qui ne résultent ni de la langue source, ni de l'anglais.

4.3.2. Erreurs intralinguistique et lexicales

Exemples relevés :

* Elle veut faire plus d'amitier avec ses camarades.

* Il veut étudier avec plus de courageux.

* Les fleux sentent bon.

* Quand j'ai ouvru les fênétres.

* Ils ont l'aspiration.

* Ella a les cheuvaux longs.

* Ils profitent de leurs vaccants d'été.

* La jeune fille adore plésanter.

En étudiant leurs erreurs lexicales, nous nous sommes aperçus que des formes inadéquates lexicales sont issues :

- soit de la prononciation approximative qui implique une transcription erronée, comme « fleux », « cheuvaux », « vaccants » : ce type d'erreurs est souvent produit par les apprenants qui ne possédent pas de contexte communicatif, dans lequel ces erreurs sont facilement corrigées par leurs interlocuteurs une fois produites. Ils ne mémorisent les sons qu'à partir du livre. Dans ce cas-là, l'oubli d'un phonème notamment des consonnes comme [ʁ], [k] et la confusion des voyelles [o], [œ] sont fréquents.
- soit de la transcription du son correct en utilisant le graphème incorrect de la langue cible, comme « amitier », « plésanter ». Ces erreurs ne peuvent être repérées qu'à l'écrit. En outre, ceux qui produisent ce type d'erreurs ont bien mémorisé le son du mot, et avec la reproduction vocale, ils atteignent l'objectif de la communication.

- soit de la méconnaissance de la classe des mots, comme dans la structure « il veut étudier avec plus de courageux », dans un premier temps, la forme adjectif « courageux » doit être remplacée par sa forme nominatif « courage ». Et dans la phrase « Ils ont l'aspiration. », nous supposons que l'apprenant a connu l'expression « aspirer à faire » ; dans leur logique, « aspiration » est une forme nominative qui peut être utilisée dans la structure « avoir l'aspiration » pour une expression équivalente générale. Cette logique fonctionne dans beaucoup de cas, comme « nous rêvons de faire… » et « nous avons beaucoup de rêves. », « il aime nager. » et « il aime la natation. » etc. Or, chaque exploitation doit être justifiée dans l'usage, l'aide d'un dictionnaire chinois-français qui ne donne que le sens sans présenter des exemples de phrases n'est jamais suffisant pour que l'apprenant produise des énoncés corrects avec le lexique adéquat.

4.4. Erreurs interlinguistiques

Ce type d'erreurs provenant de la langue source de l'apprenant, on le trouve dans le cas où l'apprenant fait une confusion morphosyntaxique, sémantique, lexicale ou phonologique entre la langue d'origine et la langue cible. Cette confusion entraine des interférences aboutissant à des énoncés erronés. Par exemple la faute d'orthographe « acdeur » relève de l'éternelle confusion des sinophones entre le phonème [d] et le phonème [t^h]. En effet, le chinois ne possède pas de [b] et [d] qui exigent un son nasal. Cette confusion phonétique figure rarement dans notre corpus, elle se manifeste davantage dans les exercices oraux. En classant des erreurs dévoilées par notre corpus, nous choisirons deux types d'erreurs interlinguistiques à analyser.

4.4.1. Erreurs interlinguistiques chinois-français

4.4.1.1. Omission de l'article et de la conjonction

Exemples relevés :

* Dans la famille, ils ont frère et mère.

* Il aime livrs.

* La fille mange bonbon.

* Je devine il est environ 8 ans.

* Il a long cheveux.

* Il y a trois hommes sont en train d'aller……

L'une des premières erreurs très fréquentes dans notre corpus est l'omission des articles comme « il aime livrs », « je prends diner », « ils ont frère ». En effet, les articles sont de mots qui se combinent avec un nom pour indiquer le type de référence faite par le nom. En français, les articles définis sont : « le la l', les », et les articles indéfinis sont : « un, une, des ». Mais en chinois, l'article défini est absent. Voici le tableau ci-dessous sur les articles en chinois:

Les articles en français	**Les articles en chinois**
Ceci, celà	zhè，nà;nèi 这，那
un, une (nombres)	yī 一
des (certains)	yī xiē 一些
peu	shǎo shù 少数
ce livre	zhè běn shū 这本书
ces livres	zhè xiē shū 这些书
un livre	yī běn shū 一本书
des livres	yī xiē shū 一些书

En examinant ce tableau, nous remarquons que l'utilisation de l'article en chinois sert toujours à une précision de nombres (singulier ou pluriel) ou de l'emplacement proche ou éloigné comme «zhè (ceci), nà (cela)». Les articles ont une fonction « pleine»

chargée de fournir certaines informations dans une phrase. Ainsi, les articles définis comme « le, la, les » en français possédant seulement une fonction grammaticale, ils ne peuvent pas être traduits explicitement en sinogramme.

C'est la même raison qui permet d'expliquer l'omission de la conjonction « que ». Une phrase simple ne contient qu'un seul verbe, une phrase complexe en contient plusieurs. Chaque partie d'une phrase complexe est intitulée dans la grammaire « proposition ». Et chaque proposition s'organise autour d'un noyau constitué par le verbe. Les prépositions peuvent être unies dans une phrase complexe soit par la juxtaposition (un simple signe de ponctuation), soit par un mot coordonnant (et, puis, alors, mais, or, car etc. en fonction de la relation logique des deux propositions), soit par un mot subordonnant (que, qui, dont, où, puisque, pour que, etc. pour une relation de dépendance entre les propositions). Parfois, la conjonction de subordination exprime une circonstance de temps, de cause par « quand » et « comme ».

L'omission de la conjonction ne se produit pas dans les relations de subordinations les plus complexes, mais plutôt dans les phrases avec le mot subordonnant simple « que » qui introduit une proposition conjonctive pure, comme « Il dit que…. » « Je pense que…. ». Parce qu'en chinois, cette conjonction simple n'est pas marquée par des mots. Cette absence de marque provoque des erreurs comme « Je devine il est environ 8 ans. » et « Il y a trois hommes sont en train d'aller… ».

4.4.1.2. Redondance

Exemples relevés :

* Après la cuisine, ils peuvent lire livres ensemble.

* Vivre heureusement comme les enfants, rêver les rêves comme leurs.

* apprendre des connaissances

* ….oublie de manger le déjeuner

En chinois, le verbe tout seul dans une phrase n'est pas toujours suffisant pour faire référence à une action, par exemple le verbe « conduire», doit être traduit par « conduire véhicule », le verbe « lire », traduit par « regarder livre », « chanter » par

« chanter chanson », « manger » par « manger nourriture ». Les erreurs de redondance dans notre corpus révèlent que, dans leur processus d'apprentissage, les apprenants ont recours à la traduction littérale des segments verbaux en français aboutissant aux énoncés erronés.

4.4.1.3. Confusion des différentes catégories de pronoms

Exemples relevés :

* donner beaucoup d'aime à leur

* …..comme la vie mienne

* rêver les rêves comme leurs.

Selon le type d'indication qu'ils portent, en français, on classe les pronoms en plusieurs catégories : les pronoms personnels, les pronoms démonstratifs, les pronoms possessifs, les pronoms relatifs etc. Le pronom personnel, lui, occupe les mêmes fonctions que le nom, comme le sujet (il, elle…) ; le complément d'objet direct (je l'observe, elles les voient) ; le complément d'objet indirect (il pense à toi). Mais, en chinois, tous les pronoms personnels se construisent à partir de 3 mots : wǒ 我/ nǐ 你/ tā 他. En ajoutant la particule de pluralité « men 们 » ou la particule de possession « de 的 », les pronoms personnels en chinois s'enrichissent. Mais leurs formes sont tout de même moins variées qu'en français, et un pronom comme « wǒ 我 » est à la fois le sujet et le complément d'objet indirect, et « tā men de 他们的 » porte aussi deux fonctions différentes : déterminant possessif du nom ou l'objet précédé par un prédicat.

Les pronoms en français	**Les pronoms en chinois**
je/moi	wǒ 我
tu/toi	nǐ 你
il/lui	tā 他
nous	wǒ men 我们
vous	nǐmen 你们
ils/eux	tā men 他们
mon/ma/le mien/la mienne	wǒ de 我的
ton/ta/le tien/la tienne	nǐ de 你的
son/sa/le sien/la sienne	tā de 他的
notre/nos/le nôtre/la nôtre	wǒ men de 我们的
votre/vos/le vôtre/la vôtre	nǐmen de 你们的
leur/leurs/ le leur/la leur	tā men de 他们的

4.4.1.4. Interférence lexico-sémantique

Exemples relevés :

* Il y a beaucoup d'histoires et la culture est riche en France.

* Les deux enfants sont très soleil.

* sur la page, je vois deux enfants. / J'écrit beaucoup de feuill.

* Les trois gens sont très contents.

* Pendant le café, la mademoiselle présente quelques photos.

* Ils sont dans un café, au coin de la rue, avant d'une maison.

* …le restaurant qui est après d'appartement de Pascal…

L'emploi erroné du nom « feuille/page », « demoiselle/mademoiselle », « gens/personne » est fréquent dans la production écrite des apprenants débutants. Car en chinois, chaque groupe de mots ci-dessus n'a qu'une forme correspondante en chinois, ils n'ont pas de nuance dans l'usage. Nous avons également observé, dans la production orale des étudiants chinois, qu'ils prennent souvent le verbe « énerver » pour « stresser », ainsi, « je suis énervé » pour « je suis stressé », « votre message m'énerve » pour « votre message me stresse ». Cette erreur pourrait entrainer un malentendu même un incident dans la communication.

4.4.1.5. Confusion de l'ordre des mots

Exemples relevés :

* Les étudiants toujours suivre les professeurs.

* La petite Marie aussi rêve de recevoir beaucoup de vêtements.

Nous avons constaté dans les études contrastives que le français et le chinois sont toutes des langues de S.O.V. Mais, dans les phrases complexes, l'adverbe, la conjonction, et d'autres mots circonstanciels peuvent occuper des places très distinctes. Prenons l'exemple de l'adverbe, dans les deux langues, l'adverbe est chargé d'apporter une information supplémentaire au verbe, à l'adjectif, ou à un autre adverbe. En français, l'adverbe peut être classé en plusieurs catégories selon son rôle dans la phrase, on présente ci-dessous les deux types les plus utilisés :

- ***l'adverbe de constituant*** qui sert à entretenir une relation avec l'un des constituants (verbe, adjectif, adverbe, nom) de la phrase, dans ce cas-là, l'adverbe est généralement placé après le verbe ou avant l'adjectif et l'adverbe

- après le verbe : Il m'a téléphoné rapidement.
- avant l'adjectif : Ce petit garçon est très mignon.

- avant l'adverbe : Mon père mange très vite.

- *l'adverbe de la phrase* qui a une place plus libre dans la phrase, par exemple : autrefois, récemment, ailleurs etc.

- *l'adverbe non intégré à la phase* qui marque l'appréciation ou l'attitude du locuteur sur l'énoncé comme « Malheureusement, elle n'a pas eu l'accord de son patron. », « Franchement, je ne le crois pas. »

A la différence du français, l'adverbe chinois précède toujours le prédicat. Ils ne sont jamais autonomes. Les adverbes de constituants chinois les plus usuels comme « ye (aussi) », « yijing, (déjà) », « hai (encore) », les adverbes de degré comme « hen (très atténué) », « feichang (très) » et « tai (trop) » précèdent toujours le prédicat. Cette différence pourrait expliquer pourquoi les apprenants de niveau débutant mettent souvent l'adverbe devant un verbe comme « aussi rêver…. », « toujours suivre…. ».

4.4.2. Erreurs interlinguistiques anglais-français

Exemples relevés :

* J'aimais bonbons beaucoup. *... like……very much. (Anglais Etats Unis)*

* Elle aime les chiens beaucoup. *... like……very much. (Anglais Etats Unis)*

* Il est beaucoup mignon. *He is very cute. (Anglais Etats Unis)*

* Il est environ 8 ans. (*He is 8 years old.)*

* Il est hiver. *(It's winter.)*

* Paul a marié Anna il y a un mois. *(Paul married Anna…)*

* …pour trouver un bon travail en futur. *(... in the future.)*

* faire un progress

* un très bon prix à la market

* Ils ont exhibité ses bulls.

* c'est un peu calm.

Ce qui est frappant dans l'étude de certaines erreurs commises par des apprenants sinophones, c'est que l'anglais, la première langue étrangère de l'apprenant, sert de langue pivot. Les exemples ci-dessus témoignent de l'influence de l'anglais sur le plan morphosyntaxique comme « Elle aime les chines beaucoup. », « Il est 8 ans. », « Il est hiver. » ; et sur le plan d'interférence orthographique, pour les mots français qui ont peu de différence avec l'anglais comme « progrès-progress », « groupe-group », « texte-text », si cette confusion est souvent faite inconsciemment du fait des similitudes entre la langue anglaise et la langue cible, les apprenants produisent parfois des énoncés avec les mots d'anglais en pensant que ces mots empruntés pourraient éventuellement être compris par l'interlocuteur et que l'objectif de communication est ainsi atteint. Par exemple, « ils ont exhibité ses bulls. », nous supposons que le producteur était peut-être conscient de l'erreur mais l'ignorait parce que c'est la meilleure stratégie pour communiquer.

Conclusion

Statistiquement, les erreurs intralinguistiques sont majoritaires dans notre corpus, mais notre analyse repose davantage sur les erreurs interlinguistiques. Parce que les erreurs intralinguistiques sont principalement liées au stade d'apprentissage, certains obstacles linguistiques sont inévitables pour les apprenants débutants. Par contre, les erreurs interlinguistiques sont plus faciles à anticiper dans l'enseignement avec l'expérience et les connaissances des deux langues, au contact de l'enseignant.

Notre recherche a pour but d'apporter à l'enseignant des outils pour interpréter les erreurs commises par les apprenants, non seulement pour qu'ils puissent les éviter lors de l'apprentissage, mais aussi les corriger eux même. En remarquant l'interférence de la langue maternelle avec d'autres langues acquises antérieurement, cette lucidité peut également aider les apprenants à valoriser le transfert positif et à construire une stratégie d'apprentissage efficace et adéquate. Quant à l'enseignement, notre dépouillement et le classement des erreurs a comme objectif de présenter une base de données qui pourra orienter l'enseignant dans ses activités en classe. Ils peuvent se servir des erreurs pour créer un cadre de réflexion sur les sources de difficultés.

Comme nous l'avons constaté, les erreurs sont inévitables dans le processus d'apprentissage, mais les enseignants doivent continuellement souligner les erreurs et demander aux apprenants de s'impliquer dans la correction. Cette implication lors du traitement et la prise de conscience des sources d'erreurs dues à l'interférence permettent aux élèves de moins appréhender de faire des erreurs et de se remotiver dans l'apprentissage.

Chapitre 5 : Analyse des entretiens

Acquisition d'une langue étrangère dans les différentes cultures

1. La motivation des étudiants chinois

1.1. Classement des motifs évoqués par les interviewés

Dans nos entretiens menés auprès des 20 interviewés, nous avons analysé et essayé de comprendre les réponses à la question « pourquoi avez-vous appris le français et voulu venir poursuivre vos études en France ? »

Nos 20 étudiants interrogés, 12 filles et 8 garçons, ont entre 23 et 29 ans. Le résultat n'a pas montré de différence significative entre les filles et les garçons. Dans la perspective de relever les différents motifs de chacun, nous avons posé des questions ouvertes et essayé de creuser le sujet dans l'entretien dans la mesure du possible.

Comme montre le tableau 5-1 *infra*, nous avons classé les réponses en sept catégories:

a) Intérêt pour la culture et la langue *(motivation évoquée 6 fois)*

b) Un coût de formation abordable *(motivation évoquée 8 fois)*

c) Changer de spécialité, pour un diplôme étranger *(motivation évoquée 16 fois)*

d) Approfondir le français dans le pays d'origine *(motivation évoquée 4 fois)*

e) Raison liée aux relations (famille/amis) *(motivation évoquée 9 fois)*

f) Apprendre une autre langue que l'anglais *(motivation évoquée 7 fois)*

g) Imposé par le système éducatif chinois Gaokao (concours d'accès à l'université en Chine) *(motivation évoquée 2 fois).*

Tableau 5-1 : Motivation pour faire les études en France et/ou apprendre le français

	(a) Intérêt pour la culture et la langue	(b) Un coût de formation abordable	(c) Changer de spécialité, pour un diplôme étranger	(d) Approfondir le français dans le pays d'origine	(e) Raison liée aux relations (famille/amis)	(f) Apprendre une autre langue que l'anglais	(g) Imposé par le système
E1				d	e (famille)	f	
E2							
E3			c			f	
E4			c	d			g
E5	a		c		e	f	
E6		b	c				
E7	a	b	c				
E8			c		e (ami)		
E9			c			f	

E10		b	c		e (famille)	f	
E11	a				e (ami)		
E12	a		c		e (amis)		
E13	a						g
E14		b	c		e (famille et amis)	f	
E15			c		e (famille)		
E16			c	d			
E17		b	c		e (petite amie)		
E18		b	c				
E19		b	c	d		f	
E20	a	b	c				
Total	6a	8 b	16 c	4 d	9 e	7 f	2 g

1.2. Pourquoi choisir le français ?

D'après ce tableau, aucun de nos interviewés n'a présenté une seule raison, la majorité ont justifié leur choix de l'apprentissage du français et leur mobilité vers la France par deux ou trois raisons. E5 et E19 ont même présenté plus de quatre motifs. Parmi ces motifs, le « a) Intérêt pour la culture et la langue » et le « d) Approfondir le français dans le pays d'origine » sont liés à la culture et à la langue française. Le motif « a) Intérêt pour la culture et la langue » a été cité 6 fois. Mais, nous avons remarqué que, dans la plupart des cas, cette motivation est citée en complément comme dans l'entretien avec E5, E7, et E11.

> *E5 « C'est pour avoir une autre spécialité. Ma spécialité en Chine est l'anglais, on sent une grande pression, parce qu'il y a trop de concurrence, beaucoup de gens parlent l'anglais. Donc, c'est difficile de trouver du boulot en anglais. Et j'aime bien travailler dans la traduction, et en plus, mon père a appris le français à l'université, j'aime bien aussi, il me l'a recommandé. C'est une belle langue. Le projet professionnel n'est pas la seule raison. C'est aussi par passion pour cette langue. »*
>
> *E7« Le coût est moins cher par rapport à certains pays anglophones comme l'Angleterre et les Etats-Unis. En plus, je suis intéressée par la France. La France et la Chine ont beaucoup de points communs, une longue histoire notamment, et on apprend aussi beaucoup de choses sur la culture. »*
>
> *E11 « Au début, c'était parce que j'avais une très bonne amie en France, j'ai commencé à m'intéresser à la France, j'ai cherché des informations sur la France. Parce que je trouvais que c'est un pays romantique, c'est cela qui m'a attiré. »*

L'enquêté E13 a présenté le français comme une spécialité imposée par le système éducatif chinois. Parmi nos enquêtés, il n'est pas le seul à avoir exprimé ce sentiment impuissant devant ce régime institutionnel. La même situation pour E4, « à cause du

système Gaokao (concours d'accès à l'université en Chine), mon premier choix n'a pas été retenu, je suis tombée sur le français». Par contre E13 a pu souligner dans l'interview que ce choix imposé est devenu une passion et lui a ouvert une autre voie. Ce n'est pas le cas pour tout le monde, pour plusieurs parmi nos enquêtés qui ont choisi de poursuivre leurs études à l'étranger, une des raisons principales est de changer de spécialité et d'apprendre ce qui les intéresse vraiment.

> *E13 « A l'université chinoise, ma spécialité est la langue française. Je ne l'ai pas choisie, c'était un hasard. Mais, après je trouve que j'aime bien cette langue et cette culture. Peut-être que c'est parce que c'est une toute nouvelle langue pour moi, comme un nouveau départ. »*

Seulement pour les enquêtés E12 et E20, l'intérêt pour la culture et la langue occupe une place principale afin de justifier leur choix.

> *E12 « Autour de moi, il y a des collègues de classe qui apprennent le français. Il y a aussi des Chinois spécialisés en anglais, mais qui apprennent le français comme deuxième langue étrangère. Moi, je me suis beaucoup intéressée à cette langue, le pays romantique, la richesse culturelle etc.»*

> *E20 « Quand j'étais à l'université, il y avait l'année de la France en Chine et l'année de la Chine en France. A la télé, ils disaient que les Français et les Chinois ont pas mal de points communs. Du coup, la France a commencé à m'intéresser, et depuis mon enfance, on disait toujours que la France est un pays romantique… »*

En conclusion, selon la distinction des deux orientions, intégrative et instrumentale, quelques enquêtés ont présenté leurs intérêts pour la culture et la langue française, et le souhait de les connaître davantage. Par contre, la plupart de nos enquêtés se servent du français et des études en France comme instrument, car 16 ont pris la décision de venir faire leurs études en France pour changer de spécialité et obtenir un diplôme. D'une part, le diplôme étranger est vu comme un atout pour augmenter la compétitivité dans le marché actif. D'autre part, cela reflète la rigidité du système éducatif chinois dans le

choix de la spécialité et de l'école chez les jeunes universitaires. Quand la spécialité imposée ne leur plait pas, la seule solution est de poursuivre les études à l'étranger.

1.3. Pourquoi choisir la France ?

Pourquoi choisir la France ? Quand on cherche à creuser le sujet, ils nous citent souvent des conseils des amis et de la famille. La Chine est une société de relations, les étudiants vivent souvent en collectivité sur le campus ; quand une personne a choisi le français, son choix et ses appréciations bonnes ou mauvaises exercent une influence dans son cercle. Donc, le choix de nos enquêtés est souvent lié aux expériences réussies de leurs amis ou de leurs connaissances. La famille joue aussi un rôle important, car nos enquêtés ont souvent entre 22 ans et 26 ans, la majorité d'entre eux n'ont pas encore d'autonomie financière. Le soutien familial est un facteur indispensable pour leurs études à l'étranger.

Parmi nos enquêtés, 8 sur 20 ont choisi la France à cause du coût de formation qui est abordable. Ils ressentent parfois du regret pour les pays anglophones comme les Etats-Unis et l'Angleterre, parce que l'éducation y coûte trop cher pour leur famille. Comme disait E6 « les études sont gratuites en France, donc financièrement, c'est plus raisonnable pour mes parents». A part cet aspect financier, la langue française joue un rôle positif dans la prise de décision. 7 étudiants spécialisés en anglais pensent que faire leurs études en France leur permettra non seulement de changer de spécialité, mais aussi, que maîtriser la langue française est un savoir-faire de plus par rapport à des millions d'anglophones en Chine.

A part les étudiants anglophones, nous avons parmi nos enquêtés 4 francophones. Ils ont appris le français pendant 4 ans à l'université chinoise. La venue en France est souvent considérée comme une prolongation « normale » de leur parcours, car apprendre une langue sans aller vivre dans ce pays n'est pas logique. Comme l'a dit E1 : « Quelquefois, je me demande, le français que j'apprends, est-il vraiment le français que les Français parlent. En plus, quand on apprend le français, c'est logique qu'on vienne en France pour poursuivre les études » ; c'est son père qui a choisi le français pour lui, après quatre ans d'études à l'université, il ne voulait pas travailler

dans l'immédiat, par conséquent, venir en France lui semblait normal et peut-être un peu obligatoire avant de trouver sa voie.

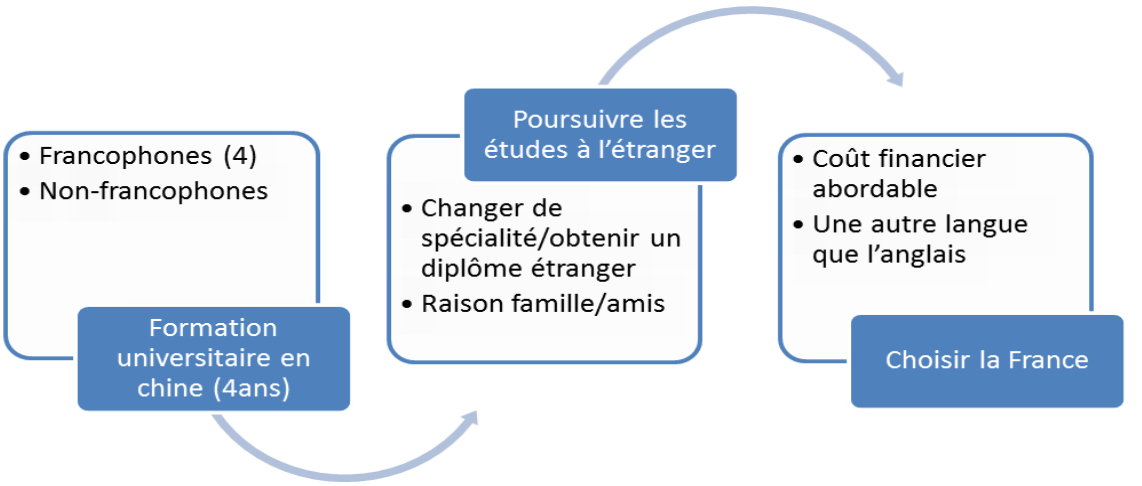
Pour E3 : « Après quatre ans d'études en langue, je n'ai appris que la langue, pas beaucoup de débouchés. Je ne veux pas faire que de la traduction. Donc j'ai voulu apprendre une autre spécialité, et avoir un diplôme de plus ». C'est la même chose pour E16 « Parce que ma spécialité en Chine est plus dans la langue et la littérature française. Les débouchés ne sont pas très variés à l'issue de cette formation », la majorité de ses collègues ont choisi de faire l'interprète en Afrique pour les entreprises chinoises. Tout cela révèle un problème dans l'enseignement des langues étrangères en Chine : trop concentré sur l'enseignement des connaissances linguistiques, et trop littéraire.

Pour les étudiants spécialisés en langue, au bout de quatre ans de formation à l'université, ils ont l'impression de ne savoir que parler la langue sans connaitre la culture du pays et commencent à douter que la langue parlée soit vraiment la même que celle que les natifs parlent. En plus, la langue apprise est souvent jugée par les enquêtés trop littéraire, ni assez vivante pour communiquer dans la vie courante, ni assez spécialisée pour trouver un travail dans un domaine autre que la traduction littéraire. Ces commentaires montrent que ces enquêtés ont une motivation intégrative et instrumentale. L'une est plus ou moins forte que l'autre dans les différentes périodes de la vie. Comme E3 et 16 qui ont connu la concurrence forte sur le marché actif, ils ont compris que, s'ils ne veulent pas enseigner le français, la langue ne peut qu'être un outil pour apprendre une autre spécialité. Entre l'orientation traditionnelle de l'enseignement vers la littérature qui ne satisfait pas vraiment leur motivation intégrative et les vrais besoins du marché de travail, existe un énorme fossé, les étudiants en sont en quelque sorte « victimes ». Cela ne peut faire que renforcer la motivation instrumentale des apprenants qui permettra d'obtenir des avantages plus concrets et de satisfaire des besoins de s'accomplir, de se reconnaitre socialement (qui se trouve dans l'ordre supérieur selon la pyramide des besoins de Maslow).

1.4. Profil caractéristique des étudiants enquêtés et redéfinition

Après avoir analysé les motifs pour lesquels les enquêtés ont choisi d'apprendre le français et de faire leurs études en France, on arrive à dessiner un profil caractéristique de nos enquêtés comme le montre le tableau 5-2 : tous les étudiants ne sont pas francophones, ils ont une certaine base de langue sans pouvoir la maitriser parfaitement, ainsi ils ont souvent besoin d'approfondir l'apprentissage du français avant de s'intégrer à un programme spécialisé ; les motifs pour lesquels ils poursuivent les études à l'étranger sont souvent pour changer de spécialité et obtenir un diplôme étranger, cette décision est en général prise pour les enquêtés, mais souvent sous l'influence de leur entourage ; la France est choisie comme destination des études pour son coût de formation moins élevé et pour maitriser une autre langue que l'anglais afin de chercher du travail.

Tabaleau 5-2 : Profil caractéristique des 20 étudiants enquêtés



1.4.1. Redéfinition des besoins des étudiants chinois dans la société française

Pour le public que nous étudions, les besoins primaires sont relativement faciles à satisfaire, par exemple, faire la cuisine et faire des courses, parce qu'ils peuvent atteindre l'objectif sans dépendre des autres et du contexte social. Mais satisfaire des

besoins sociaux exige de leur part une implication plus forte dans la société d'accueil, par exemple, faire toutes les démarches administratives, ouvrir un compte à la banque, choisir un forfait téléphonique, etc.

La communication avec cette communauté co-existentielle ne se limite pas à la communication linguistique, il faut également maîtriser certaines connaissances générales sur le fonctionnement du système social. Par exemple, si les étudiants vont en premier dans un magasin pour acheter un forfait téléphonique, ils seront certainement invités à repasser après l'ouverture d'un compte bancaire. Mais à la banque, un justificatif de domicile est indispensable. Cet ordre semble logique pour les occidentaux, mais les étudiants chinois qui vivaient presque toujours en collectivité sur le campus ne se sont jamais confrontés à ces problèmes pratiques. Face aux difficultés, certains peuvent prendre du recul et faire appel aux différences culturelles, mais certains étudiants sensibles mettent facilement leur identité chinoise en cause et ressentent un rejet ou au moins une distance infranchissable vis-à-vis de la société d'accueil. Car les identités individuelles ne peuvent s'établir qu'au sein d'identités de groupe. « Chaque individu possède des identités collectives multiples qui peuvent se définir par le sexe, la parenté, l'espace ou le territoire (identité locale ou régionale), la classe, l'éducation, la profession, l'institution, la religion, l'ethnicité, la race, la culture et, enfin, la nationalité et la supranationalité. » [118]

En se basant sur le modèle hiérarchique de Maslow et la classification des besoins en sociologie, on pourrait distinguer les besoins de notre public en besoins affectifs et en besoins cognitifs. Les individus qui apprennent le français dans un milieu scolaire ont avant tout des besoins affectifs. Ils ont besoin d'être reconnus par les professeurs, par les camarades de classes, et par la société, si ce n'est pas le cas, les apprenants ressentent de l'anxiété. Ayant ce sentiment d'insécurité, et par peur d'être jugés par leur communauté, ils se découragent dans l'apprentissage et cherchent à s'effacer dans la classe de langue étrangère.

Selon Meissner (2006),

[118] Anthony D. Smith (1991) cité par Werner Meissner, *Réflexions sur la quête d'une identité culturelle et nationale en Chine, Perspectives chinoises,* 2006, http://perspectiveschinoises.revues.org/1076, page consultée le 12 septembre 2012.

> *« quand l'identité de l'individu est mise en question, menacée ou brisée, la recherche et la redéfinition d'une nouvelle identité est un processus d'adaptation au cours duquel un individu ou un groupe cherche un nouvel équilibre entre les éléments traditionnels et les nouveaux défis. La crise identitaire trouve une issue dès qu'un nouvel équilibre, même provisoire, est atteint. »* [119] *(Meissner,2006)*

Ainsi, pour les étudiants séjournant à l'étranger, les besoins cognitifs liés de manière directe à l'apprentissage d'une langue étrangère deviennent, aux yeux des apprenants, un défi et une nouveauté à découvrir. Chercher à connaître un système linguistique différent du leur et réussir à l'appliquer les aidera à reconstruire leur identité et à satisfaire leur besoins cognitifs et ensuite leurs besoins affectifs en se faisant reconnaitre par la société d'accueil.

1.4.2. Comment se fixer des objectifs ?

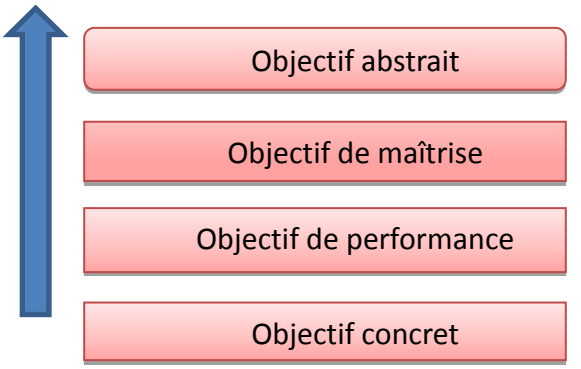
Par contre, pour que la motivation soit maintenue, il faudra éviter de fixer des objectifs trop concrets à court terme. Toffoli (2003) rappelle que:

> *« Dans une perspective de type cognitif, la motivation est liée à la détermination des objectifs car c'est cette dernière qui influencera le comportement et ainsi exploitera les autres paramètres de la motivation. La théorie des buts indique que pour être moteur et mener aux plus grandes performances, un but doit être difficile à atteindre, spécifique et voulu»*[120] *(Toffoli, 2003)*

[119] Idem.

[120] Cité par Denyze Toffoli, *De la théorie à la pratique : appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues,* ASP, 2003, p.41-42.

Tableau 5-3 : Schéma d'après Vallerand & Thill (1993) : la hiérarchie des buts



Selon cette hiérarchie, un objectif concret comportemental comme lire des journaux ou écouter la radio est très bas dans la hiérarchie, alors qu'un objectif abstrait comme connaître une autre culture (E20) et s'ouvrir l'esprit (E18) est très élevé et d'après le modèle plus motivant. Pour les buts situés au bas du schéma, une fois les attentes réalisées, il est possible que les individus arrêtent leurs actions. Par exemple, dans le cas de nos enquêtés, avant de venir en France, il est nécessaire d'obtenir le visa français. L'ambassade de France a mis en place un système d'évaluation de la langue française qui est constitué du TEF (Le Test d'Evaluation de Français) et d'un entretien au CELA (Centre d'Evaluation Linguistique et Académique) ; les étudiants non spécialisés en français sont obligés de passer par ce système d'évaluation. Par conséquent, le contenu et les modèles d'apprentissage sont choisis par les étudiants et par les centres de formation de langues avec comme objectif de réussir ces tests. Une fois passés ces examens, le but change, et les stratégies d'apprentissage doivent également être modifiées. « Le but choisi, le comportement mis en œuvre pour le réaliser et l'impact effectif sur l'environnement vont amener l'individu à évaluer l'action qu'il a entreprise et, si elle correspond aux attentes, ramèneront soit à la détermination de nouveaux buts, soit à l'abandon de l'activité. L'atteinte d'un objectif (résultat conforme aux attentes) est souvent une raison suffisante d'arrêter une activité…. Elle peut, par contre, provoquer la détermination de nouveaux buts, liés au premier. Le renforcement positif des comportementalistes est ainsi toujours considéré comme un facteur de motivation important. » (Vallerand & Thill 1993)

Cependant, cette détermination de nouveaux buts n'amène pas systématiquement une réadaptation de comportement chez les apprenants. Dans nos entretiens, E9 a exprimé sa préférence pour les méthodes traditionnelles.

> *E9 « Ici (en France), on nous demande de réfléchir davantage, je ne suis pas habituée, je suis plus habituée par l'enseignement du type gavage des canards. (….) Je pense que pour améliorer la compréhension, je peux très bien écouter les cassettes, cela apporte le même résultat. »*

Ces propos pourraient être interprétés de deux manières différentes. D'abord, par la culture d'apprentissage. Pour E9, apprendre une langue, c'est écouter les cassettes, malgré la méthode « gavage des canards », le résultat sera le même. Mais ce serait intéressant de savoir quelle est la définition exacte du « résultat » pour l'enquêtée: le synonyme de note ou autres compétences à acquérir? Donc ce cas-là, il s'agit de la redéfinition des buts. Selon nous, E9 n'a pas su vraiment réadapter ses comportements pour atteindre le nouveau but dû au changement de contexte social. C'est pour cela que la méthode française qui demande beaucoup de réflexion n'est pas devenue un facteur positif pour renforcer sa motivation d'apprentissage.

2. Représentations sur « le français, la France, les Français »

2.1. Les particularités de notre recherche

Véronique Castellotti et Danièle Moore (2002) ont souligné l'importance de la recherche des représentations dans le champ didactique des langues :

> *« Les images partagées, qui existent dans un groupe social ou une société, des autres et de leurs langues peuvent influencer les attitudes envers ces langues et finalement l'intérêt des apprenants pour ces langues. »*[121] *(Castellotti et Moore, 2002)*

[121] Véronique Castellotti et Danièle Moore, *Représentations sociales des langues et enseignements*, 2002, http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf, page consultée le 25 mars 2013.

Quant à notre recherche, dans la perspective de faciliter l'appropriation et la transmission du français chez les étudiants chinois, nous constatons que la représentation que nos enquêtés se font de la langue française, de ses caractéristiques au regard de leur langue maternelle et d'autres langues déterminent l'attitude envers cette nouvelle langue, les stratégies qu'ils adoptent et mettent en œuvre pour l'apprendre.

Une autre spécificité de notre recherche est que cette étude est menée à la fois en milieu scolaire et en milieu social. Nos enquêtés sont venus en France pour faire leurs études, la réussite scolaire est leur objectif le plus important, mais en même temps, vivre dans une société, au contact des acteurs de cette société est indispensable. Bien vivre cette coexistence est fondamental. D'un côté, sur le plan linguistique, cette bonne entente maintient, voire renforce la motivation dans la procédure d'apprentissage, offre aux apprenants une occasion d'utiliser cette nouvelle langue, jusqu'à intérioriser les connaissances apprises. D'un autre côté, sur le plan psychologique, la bonne communication avec la communauté d'accueil satisfait les besoins d'estime, les reconnaissances sociales qui se situent au niveau avancé dans la pyramide de Maslow. C'est justement pour cela que, à part la représentation de la langue française, nous pensons nécessaire de clarifier les représentations et les images que nos enquêtés se font de la France : la société dans laquelle ils évoluent ainsi que celles des Français.

La troisième particularité de notre recherche est liée à la mobilité de notre public. Les étudiants chinois que nous avons enquêtés ont tous appris le français en Chine, c'est un des critères obligatoires pour obtenir le visa. A la suite de l'apprentissage du français d'une durée plus ou moins longue (variant entre 3 mois et 4 ans), ils se sont fait déjà des images sur la France et sur les Français avant d'arriver en France. Notre recherche s'intéresse à montrer l'aspect dynamique de la représentation, suivant une des approches de Jodelet (1994) que nous avons cité précédemment. Les représentations de nos enquêtés se construisent en continu au cours d'une interaction entre les membres de leur groupe ou entre les membres d'autres groupes. La mobilité géographique et le dynamisme psychologique doivent être pris en compte dans notre recherche ; en étudiant l'évolution des représentations manifestées, nous pourrions déterminer les idéologies dominantes de leur société d'origine ainsi que les normes institutionnelles culturelles de la société d'accueil. A travers l'étude de la construction dynamique des

représentations, nous pourrions aussi connaître la perception de soi dans une nouvelle culture, et des schémas de pensée liés à la place qu'ils occupent dans la société d'accueil.

2.2. « Le français » aux yeux des étudiants chinois

En milieu scolaire, les représentations construites sur les langues jouent un rôle central. Notre enquête ici a pour objectif de lier les représentations à l'attitude des apprenants, à la réussite ou l'échec de l'appropriation. Seize enquêtés parmi vingt ont répondu à notre question concernant leurs impressions sur la langue française (voir le tableau 5-4).

Tableau 5-4 : Représentations des étudiants enquêtés sur la langue française

E1 Comme boire un verre d'eau, sans motivation spontanée.	E2 Logique, précis, difficile, Belle mais ne sais pas pourquoi.	E3 Répandue, précise, beau Langue officielle de l'ONU. *Mais beaucoup de règles*	E4 *Moins facile à apprendre que l'anglais*
E5 Beau, prononciation facile, genre difficile. *Les progrès se font naturellement sur place.*	E6 Assez belle langue.	E7 ---	E8 ---
E9 Début facile mais de plus en plus difficile (vocabulaire, structure de la phrase et les temps).	E10 Grammaire casse-tête.	E11 ---	E12 Difficultés liées aux confusions avec l'anglais au niveau de la grammaire.
E13 Belle langue agréable à entendre.	E14 Difficile ; *mais utile ; de plus en plus de motivation, langue* *charmante*	E15 Moche à entendre (se ressemble à un crachat).	E16 ---

	(nombreuses expressions et mots pour exprimer les sentiments).		
E17 Difficile (conjugaison) ; *de moins en moins de problèmes en France.*	E18 Initiation facile mais de plus en plus difficile (dont conjugaison) ; *langue précise (chaque mot a sa place)*	E19 Plus difficile que l'anglais, mais joli à entendre, début difficile (conjugaison/grammaire), après c'est plus facile.	E20 *Beaucoup de formules de politesse.*

Les réponses diffèrent mais quelques points identiques nous aident à savoir que, aux yeux des enquêtés, c'est une langue utile, répandue dans le monde, son côté logique et précis explique qu'elle soit devenue une des langues officielles les plus importantes de l'ONU. C'est une langue difficile, notamment au niveau des règles grammaticales (la conjugaison, le genre).

Nous remarquons que la conjugaison et le genre qu'ils ont souligné dans l'entretien sont tous absents dans leur langue maternelle, ou dans leurs expériences d'apprentissage de l'anglais (la langue étrangère obligatoire dans le secondaire). Trois étudiants, E4, E12 et E19, ont décrit le français en citant l'anglais. E4 et E19 ont fait une comparaison de degré de difficulté, leur constat est que l'anglais est plus facile à apprendre. E12 a précisé ses difficultés liées aux confusions au niveau de la grammaire avec cette langue apprise antérieurement dans son cursus scolaire.

A part les difficultés grammaticales, plusieurs étudiants (E2, E3, E5, E13, E19) se sont aperçus que c'est une belle langue, à la « prononciation facile » selon E5, « agréable/jolie à entendre » selon E13 et E19. Par contre, E15 la trouve « moche à entendre (elle ressemble à un crachat) », notamment lié à son souvenir de l'apprentissage du son [r]. Ce sont les représentations sur le français que les étudiants se sont faits en Chine après quelques cours d'initiation à cette langue. Avec le temps, certains décrivent la langue avec plus de précision : « chaque mot à sa place », « langue charmante car beaucoup d'expressions sur les sentiments », « beaucoup de formules de

politesse », certains reconnaissent qu'il y a de moins en moins de problèmes, et les progrès se font naturellement sur place.

Dans l'ensemble, la langue française a une image plutôt positive chez les enquêtés pour l'aspect sonore et l'aspect utilité. Parler une belle langue élégante et maîtriser une langue officielle de l'ONU les encouragent dans l'apprentissage malgré quelques points négatifs évoqués, notamment la complexité grammaticale. La citation de l'anglais par les étudiants sert à justifier les difficultés d'apprentissage du français. Par contre, les étudiants n'ont pas cherché à expliquer ces difficultés grammaticales en lien avec leur langue maternelle. E12 est la seule qui a précisé le transfert négatif de l'anglais et le rôle d'intermédiaire de sa langue maternelle :

> *E12 « A cause de ces confusions, je me perds un peu, je ne sais plus quoi choisir pour sortir une bonne phrase, donc, je fais appel à la langue chinoise. J'organise les phrases en chinois, et je traduis après. De nombreux professeurs disent que c'est la méthode la plus mauvaise, mais, c'est difficile de ne pas le faire. »*

Au lieu de dire simplement que c'est une langue difficile, elle a aussi réfléchi aux raisons des difficultés, elle a ensuite révélé la contradiction entre la langue et la mentalité :

> *E12 « Les Chinois sont très encadrés dans la mentalité, le collectivisme, mais la langue chinoise n'a pas trop de grammaire, (…) il y a beaucoup de souplesse. Le français n'est pas comme ça. Beaucoup de documents juridiques sont écrits en français pour son côté strict. Ca ne correspond pas à l'image que je me suis faite sur les Français. Je croyais que pour les Français tout pouvait être discutable.»*

Selon nous, le résultat de cette enquête montre l'avantage que les apprenants ont d'avoir débuté leur apprentissage avec des images positives sur la langue, donc normalement motivés. Maintenir la motivation des apprenants face aux difficultés rencontrées, ce n'est pas seulement de pouvoir conserver les images positives initiales, mais aussi de dévoiler les dimensions cachées de la langue. Ces dimensions cachées,

notamment la complexité et la rigidité de la langue, ne doivent pas être présentées simplement comme « difficile », « c'est comme ça », mais « différent de …. » et « c'est pour cela que… ». Expliquer les difficultés linguistiques avec l'aide de la diversité des langues exige une maîtrise de la langue d'origine des apprenants, ce n'est pas toujours le cas pour les enseignants de FLE. Dans ce cas-là, faire appel à une autre langue de référence sera utile. Dans la procédure de l'appropriation, le guide des enseignants ou des manuels permettrait aux apprenants de prendre conscience de leur répertoire linguistique, ensuite de parvenir à comparer les normes, les caractéristiques, les statuts des langues, et à la fin de développer les stratégies les plus adéquates.

2.3. Représentations sur « la France » et « les Français » :

Notre enquête a été faite en chinois pour que les étudiants soient à l'aise et que la langue ne soit pas une barrière qui les empêche de s'exprimer. Par conséquent, l'indice linguistique de la langue française ne pourrait pas être étudié dans notre recherche. Par les discours (idées exprimées/mots utilisés) de notre public, nous espérons relever les stéréotypes sur la société qui les accueille et sur leurs interlocuteurs.

2.3.1. Les stéréotypes sur « la France » et « les Français » avant de venir en France

Dans le tableau suivant, nous avons d'abord recueilli les mots utilisés ainsi que leurs fréquences par nos enquêtés concernant les représentations de la France et les Français avant de venir en France. Ensuite, nous les avons classés en deux catégories comme le tableau ci-dessous : « avis positifs » et « avis négatifs ».

Tableau 5-5 : Représentations des étudiants enquêtés sur la France et les Français avant de venir en France

	Avis +	Avis -
La France (En Chine)	Romantique : 6 Beauté paysages : 5 Histoire : 4 Industrie (pub, luxe) : 4 Gastronomie 3 Paris : 3 Culture : 2 Liberté 1 Influence dans le monde ou en Europe : 2 Relations historiques avec la Chine : 1 Mode de vie : 1 Santé économique 1 Société de raisonnement : 1	Paris (sale, désordre, insécurité): 3 Inefficace : 1 Obtention visa difficile : 1
Les Français (En Chine)	Romantiques 5 Esprit libre : 4 Se donnent du plaisir : 2 Sympathiques : 2 Beaux, élégants : 1 Sensibles : 1	Travaillent peu : 3 Froids : 1 Pas curieux : 1 N'aiment pas parler l'anglais : 1 Vie de couple instable : 1 Tristes : 1 Esprit trop critique : 1 Fiers : 1

A l'aide des mots les plus fréquents, nous arrivons à constater qu'aux yeux des étudiants chinois, la France est un pays romantique, beau, de longue histoire, et avec une industrie notamment dans le luxe, mais Paris est à la fois séduisante et sale, en désordre ; les Français sont également romantiques, ont l'esprit libre, mais ils travaillent peu. Les extraits ci-dessous correspondent tout à fait aux clichés :

E12 (F 25ans) « En Europe, la France est un pays important. Pour les Chinois, si on vient en Europe, la première destination est Paris,

ensuite, c'est Rome. Depuis longtemps, l'Europe représente la culture par rapport aux Etats-Unis. Il y a l'histoire. En Chine, la France représente les parfums, les grandes marques. Quand on fait du lèche-vitrines, les produits de luxe français sont inabordables pour nous. J'ai lu aussi un livre sur la Provence, dans un endroit si petit, il peut se passer pleins de choses, c'est étonnant. (...) Les Français sont romantiques.»

E17 (M 27ans) « J'avais une bonne impression sur la France : Paris, pays romantique, tourisme. L'économie est en bonne santé. C'est un pays qui m'intéressait. Les Français ont beaucoup de vacances, ils aiment bien profiter de la vie, et voyager, 35 heures. Je le savais déjà en Chine. On croyait qu'ils ne travaillaient pas beaucoup. Mais après l'arrivée en France, j'ai vu que ce n'est pas vrai. A l'hôpital, dans les services administratifs, ils sont assez sérieux, respectent bien les règles. Mais c'est un peu long, pas très efficace, mais ce n'est pas le problème des Français, c'est celui de ce système. »

Dans notre recherche, nous avons noté les représentations des enquêtés sur la France et sur les Français en 4 catégories :

1) Pas bien du tout

2) Plutôt pas bien

3) Plutôt bien

4) Bien

Les représentations d'E12 et d'E17, selon leurs discours, sont classées parmi les plus positives comme E3, E4, E7, E11, E16, E18. Dans l'extrait d'E12, nous voyons que dans la société chinoise circule un jugement caractéristique qui porte sur la richesse de l'histoire et de la culture de l'Europe. Cette richesse a été soulignée par l'énonciateur en faisant le lien avec les Etats-Unis. En faisant ce lien, E12 faisait attention à ne pas personnaliser ce jugement en faisant appel à une formule discursive empruntée par beaucoup d'autres enquêtés « pour les Chinois ». L'utilisation de cette formule

introductive montre que l'énonciateur préfère rejoindre un groupe lors de l'expression de son opinion. Sur le plan culturel, cela révèle un modèle discursif des Chinois qui minimise les remarques personnelles. Pour que les paroles soient légitimes et politiquement correctes, il faut les généraliser, voire les déguiser.

Cette mise en forme a été utilisée par les Chinois pour se protéger pendant certaines périodes spécifiques, à cause de l'interdiction des réflexions individuelles. Mais dans cette société actuelle qui a plus de tolérance pour les diversités, l'universalisation des opinions personnelles manifeste plutôt les besoins d'appartenance à sa communauté d'origine. Cela leur permet d'être catégorisés dans un groupe, et de les faire distinguer des autres groupes.

Selon E20, « (…) depuis mon enfance, on disait toujours que la France est un pays romantique. » Cela illustre que les stéréotypes sont déjà préconçus dès l'enfance, fréquemment influencée par l'environnement social. E12 n'est pas la seule qui évoque la comparaison entre l'Europe et les Etats-Unis. E2 a aussi développé dans son discours cette comparaison sous des angles différents : « Depuis toujours, on sait que les Américains sont très forts en pratique, les Français sont forts en théorie ». E17 est un garçon, à part le stéréotype sur le romantisme français, il a également parlé de l'économie française et surtout ses représentations sur les Français : « vacances, voyage, 35 heures ». Il a décrit les Français avec plus de détails concrets, d'ailleurs, il a tout de suite exprimé le décalage entre les clichés et la réalité qu'il a découverte en côtoyant les Français.

A part E8 et E14 qui n'avaient pas d'image sur la France et les Français avant de venir en France, la plupart de nos enquêtés nous ont montré leurs images plutôt positives (notation 3 ou 4) sur la société où ils vont faire leurs études. E9 demeure la seule exception :

> *E9 (F 25ans) « (…) toutes les impressions sur la France viennent de mon professeur de français : inefficacité, l'obtention de visa plus difficile à cause de SARKOZY, l'attitude dans la vie de couple est moins sérieuse que pour les Chinois, par exemple avoir des enfants sans se marier ; j'ai aussi des collègues qui sont venus faire du tourisme en*

France, Paris n'est pas aussi bien que ce qu'on imagine, les rues sont sales, en désordre. On ne se sent pas en sécurité. »

E9 est spécialisée en anglais, elle a appris le français à l'université en tant que LV2. Elle est venue en France parce que le programme d'études est plus accessible par rapport aux pays anglophones. Son objectif est plutôt simple : changer de spécialité, obtenir un diplôme et trouver un travail. Donc, venir en France était un choix raisonné. Cela explique pourquoi elle a insisté sur son choix malgré les jugements très négatifs reçus de la part de son professeur de français.

En conclusion, avant de vivre en France, faute d'expérience vécue et d'échanges avec les individus, la plupart de nos enquêtés fixent leur vision sur la France et les Français en se basant sur les idées reçues prédominantes dans leur environnement social. En milieu scolaire, la littérature française a été très tôt introduite dans le programme scolaire secondaire. Le conte d'Alphonse Daudet « La dernière classe » a été traduit en chinois en 1912, depuis, il est toujours sélectionné dans les manuels de chinois, et est devenu un symbole de patriotisme. Au-delà de l'amour profond de Daudet pour la patrie et son regret de ne plus pouvoir parler cette langue après l'occupation des Prussiens, les Chinois ont retenu un autre message : « le français est la langue la plus belle, la plus claire et la plus rigoureuse du monde ».

Au lycée, les élèves ont appris les œuvres de nombreux écrivains français, comme Victor Hugo, Flaubert, Balzac, Proust etc. Alors que l'image de la France historique a été construite par la lecture des tragédies, des histoires d'amour, des salons aristocratiques apparus dans la littérature française, l'image contemporaine de la France est par contre formée à l'aide de la diffusion des médias : le cinéma, les publicités sur le vin et les produits de luxe, les défilés de mode, etc.

Bien sûr que l'image de la France existe en plusieurs dimensions, il n'y a pas seulement la dimension romantique de la France dans la société chinoise. A titre d'exemple, la relation diplomatique sino-française très tendue en 2008 avant les Jeux Olympiques a même provoqué le boycott de Carrefour en Chine. Les étudiants interviewés ont presque tous été au courant de cet évènement, mais personne ne l'a évoqué. Par conséquent, nous constatons que les points de vue divers se figent et sont filtrés par les

personnes lors de la formation des stéréotypes. La sélection et la résistance en face d'opinions différentes sur un peuple ou une culture proviennent de leur préférence de conserver une opinion immuable et positive plutôt que de chercher l'objectivation de tous les jugements en se remettant dans chaque circonstance différente.

2.3.2. Représentations sur « la France » et « les Français » en France

Tableau 5-6 : Représentations des étudiants enquêtés sur la France et les Français en France

	Avis +	Avis -
La France (En France)	Beauté paysages, environnement : 7 Qualité services et infrastructures: 3 Pays avec la liberté : 2 Art et culture : 2 Société intellectuelle, raisonnement : 2 Industrie (pub, luxe) : 1 Histoire importante : 1 Interdiction de fumer dans lieu publics : 1 Familles nombreuses : 1	Villes trop calmes, trop petites, pas de commerces le dimanche : 5 Fumeurs (mégots dans la rue) : 2 Temps pluvieux et sombre : 1 Pas plus développée qu'une ville chinoise : 1 Pas si libre qu'on le dit : 1 Grèves : 1 Immigrés : 1 Système lent : 1 Insécurité : 1
Les Français (En France)	Sympathiques : 7 Travaillent efficacement, sérieusement : 5 Ont une vie libres, profitent de la vie : 4 Polis (dont avec les piétons) : 3 Liberté d'expression, ouverts : 2 Elégants : 1 Ont le sens de l'égalité : 2 Pas mauvais en anglais : 1 Respectent les valeurs traditionnelles (famille) : 1 Attentifs à la culture : 1 Dynamiques et optimistes : 1	Peu communicatifs, timides, distants, solitaires : 8 Xénophobes : 4 Têtus, fermeture d'esprit : 4 Fainéant, lents, font la grève : 4 Indisciplinés : 2 Hypocrites : 1 Jugent d'après l'apparence : 1 Chauvins : 1 Parlent beaucoup de politique : 1 Parlent peu de politique : 1 Egoïstes : 1 Radins : 1 Ne savent pas calculer : 1

La formation des jugements sur un autre groupe est inévitable dans les démarches cognitives. Les contacts de notre public avec la France et avec les Français se divisent en deux phases : en Chine et en France.

Avant de venir en France, les stéréotypes se basent principalement sur ce qu'ils entendent dire de la part des autres. Mais une fois arrivés dans le pays d'accueil, leurs opinions et leurs attitudes se font avec leurs propres expériences et leurs propres sentiments. Le tableau illustré *supra* montre que l'expression « pays romantique/paysage romantique » est abandonnée et remplacée par le vocabulaire plus explicite et plus significatif, comme « environnement agréable », « qualité de services et d'infrastructures ». Même les descriptions négatives se concrétisent, et ne se limitent plus à des jugements qui caractérisent l'objet isolément, mais implique aussi l'état psychologique du sujet : la nostalgie, la solitude, la perte d'identité d'un étranger, et les barrières à la fois linguistiques et culturelles dans la communication.

Dans les discours, les opinions ne sont plus aussi homogènes que celles qu'ils avaient depuis la Chine. L'hétérogénéité et les avis opposés sont mis en évidence. « Qualité de service et d'infrastructures » vs « pas plus développée qu'une ville chinoise », « pays avec la liberté » vs « pas si libre qu'on le dit », « sympathiques » vs « distants et xénophobes », « travaillent efficacement et sérieusement » vs « fainéants et lents », « liberté d'expression et ouverts » vs « têtus et fermeture d'esprit » etc.

Avec tous ces mots positifs et négatifs, cohérents et contradictoires, le portrait de la France et celui des Français s'esquisse, aux yeux des étudiants chinois, avec des traits multidimensionnels, et nous montre des expériences très variées de nos enquêtés.

2.3.3. La dynamique des représentations chez nos enquêtés

Dans notre recherche sur la dynamique des représentations, le dynamisme lui-même et les facteurs de modification des représentations font l'objet de l'étude dans cette partie. Nous cherchons à comparer en deux phases, au sein d'un groupe donné, le dynamisme de plusieurs représentations à deux moments différents, et dans deux contextes culturels distincts. Dans la première phase, notre tâche sera de savoir s'il s'agit d'une transformation ou juste d'une évolution qui n'ébranle pas le noyau central des

représentations sociales étudiées. Dans la deuxième phase, nous essaierons d'identifier les facteurs du changement à travers la description du rapport entre les représentations changées et leur environnement social et culturel.

Dans une démarche d'analyse diachronique, nous cherchons effectivement à comparer, au sein de la communauté des étudiants chinois, l'état de plusieurs représentations à deux moments distincts dans le temps. Comme nous l'avons dit dans la recherche précédente, à travers l'interrogation sur les représentations concernant la France, les Français et la langue française que les étudiants ont à différents moments et dans différents contextes (avant de venir en France et après l'arrivée en France), la comparaison des résultats nous montre que les représentations sociales faites après l'arrivée en France comportent plusieurs caractéristiques:

1. Les opinions et les attitudes se font avec leurs propres expériences et leurs propres sentiments, par exemple « on m'a dit que…. », « selon eux….. » sont davantage remplacés par « je …. », « je pense que…. ».
2. Les expressions trop générales sont abandonnées et remplacées par le vocabulaire plus explicite et plus significatif, comme « environnement agréable », « qualité de services et d'infrastructures ». Même les descriptions négatives se concrétisent, et ne se limitent plus à des jugements qui caractérisent l'objet isolément, mais implique aussi l'état psychologique du sujet.
3. Dans les discours, les opinions ne sont plus aussi homogènes que celles qu'ils avaient depuis la Chine. L'hétérogénéité et les informations contradictoires sont mises en évidence.

Par les entretiens semi-directifs, nous avons décrypté l'image de la France, des Français et de la langue française véhiculée dans la communauté étudiée avant de venir en France. A ce moment-là, ce sont des images plus ou moins imposées par sa propre communauté. Lorsque nos enquêtés acquièrent leurs propres expériences, des traits multidimensionnels s'ajoutent aux représentations : des informations variées et personnalisées s'ajoutent. Est-ce que les informations ajoutées ont modifié le noyau central des représentations ? S'agit-il d'une transformation progressive ou juste d'une

évolution ? Pour éclaircir ce point, nous avons organisé notre travail en deux démarches :

1. Identifier le noyau central des représentations étudiées.
2. Vérifier si l'orientation donnée par le noyau a été déstructurée.

Nous avons illustré les tableaux *infra* dans la perspective de comparer l'évolution des représentations. Dans ces deux tableaux, nous avons indiqué les représentations sur la France et les Français exprimées par les étudiants chinois, les 3 thèmes les plus fréquemment cités par les enquêtés et le nombre de fois qu'ils ont été mentionnés. En complément, pour mesurer la tendance de l'évolution, nous avons noté en quatre niveaux les représentations de chaque enquêté :

- Pas bien du tout : 1 point
- Plutôt pas bien : 2 points
- Plutôt bien : 3 points
- Bien : 4 points

En cas d'absence d'avis, les notes ne sont pas données, la note moyenne a été calculée en fonction du nombre de réponses obtenues. Par exemple, nous avons obtenu 15 réponses (46 points en total) sur les Français avant de venir en France, la note moyenne est environ « 3.1 ». Par contre, pour la mesure de la tendance de l'évolution, nous avons considéré le néant comme juste milieu entre 1 et 4, ce qui veut dire 2,5. A titre d'exemple, les représentations sur la France avant de venir en France de E8 étaient « néant », en France, les représentations ont été notés « plutôt bien » : 3 points, donc, nous la considérons comme une tendance positive. Dans le cas d'E14, les représentations sur les Français, la tendance est de « néant » à « 1 », nous la considérons plutôt comme une tendance négative.

A travers ces 3 tableaux illustrés : 5-7 ; 5-8 ; 5-9, nous constatons que le noyau central des représentations sur la France reste solide et inébranlable malgré l'abandon de l'expression sur le romantisme français et quelques plaintes sur la taille trop petite des villes et le centre-ville désert le dimanche. Avec leurs propres expériences sur place, ils ont confirmé que les beaux paysages et l'environnement agréable correspondent à ce

qu'ils ont imaginés. Par ailleurs, la qualité de services et d'infrastructures ont été cités 3 fois, ce thème a remplacé l'image de la France comme la capitale des produits de luxe. L'attirance pour une longue Histoire et la littérature française n'a pas trouvé la place équivalente dans le tableau 5-7 *infra*. Cela ne veut pas dire que les étudiants renient complètement l'image construite sur la France antérieurement, mais une fois rentrés en contact direct avec cette société d'accueil, ce qui les touche le plus, ce ne sont plus les sentiments abstraits, l'image imposée par les médias, ou la Culture savante apparue dans les manuels, mais plutôt des expériences propres à eux, acquises dans la vie courante, en bref, la culture avec un petit « c » d'après Halverson (1985). Dans le champ de l'enseignement des langues, par opposition à la culture avec un grand « C », tout comme la littérature, l'histoire et l'art souvent regroupés sous le terme de « civilisation », la culture avec un petit « c » englobe des éléments comme la perception, les croyances, les jugements et les comportements qui distinguent les membres d'un groupe par rapport à un autre. Si nous osons le dire, le romantisme français n'a pas totalement disparu, mais a été transformé au contact avec la vie quotidienne, à chaque sortie et à chaque mise en relation avec la communauté qu'ils côtoient. Cette évolution nous montre que les représentations sur la France chez les étudiants chinois ne font que se concrétiser au lieu de se transformer. Au cours de la concrétisation, les étudiants s'approprient les connaissances apprises en cours et les intériorisent.

Les petites plaintes comme « villes trop petites » et « trop calmes » peuvent-être perçues comme les éléments périphériques du noyau central qui souligne le contexte biculturel dans lequel vivent nos enquêtés chinois. Pour les Français, Nantes n'est certainement pas une petite ville, mais l'image de petite ville donnée pas nos enquêtés nous dévoile leur vécu et leur façon de percevoir les choses. Selon eux, une grande ville doit dépasser plus de 5 millions d'habitants, et le commerce doit être davantage animé pendant le week-end. Demeurant entre deux cultures et deux modes de vie différents, ils les comparent sans arrêt, l'alternance des appréciations et des plaintes nous signale leur relation délicate avec la société dans laquelle ils ont choisi de s'intégrer, mais en même temps distincte de la leur.

Le tableau 5-8 illustre plus de contradictions dans les représentations sur les Français à différents moments. « Romantiques » mentionné 5 fois contre « peu communicatifs,

timides, distants et solitaires » mentionné 8 fois ; « esprit libre » contre « têtus, fermeture d'esprit », et « travaillent peu » contre « travaillent efficacement et sérieusement ». Cette comparaison diachronique nous indique l'incohérence importante entre les Français imaginés et les Français perçus par les étudiants suite à leurs propres expériences. Dans ce cas-là, nous constatons que les informations incohérentes sont suffisamment nombreuses pour que le noyau central de la représentation sur les Français ne soit plus le même ; un peuple romantique, ouvert et peu travailleur s'est transformé en un peuple qui a des caractères compliqués : réservé et sympathique, efficace et lent.

Cette modification radicale nous montre que la transformation de la représentation sociale sur le peuple français aux yeux des étudiants chinois a eu lieu. Avec les informations incohérentes et contradictoires, le portrait des Français dessiné par les étudiants chinois après leur arrivée en France a de multiples caractéristiques. Cela reflète les expériences très diversifiées vécues par nos enquêtés.

Une partie des étudiants ont rencontré des obstacles dans la communication avec les Français. De caractère timide et discret, les étudiants chinois sont souvent passifs dans l'établissement des relations sociales, ils attendent en général que les autres se rapprochent d'eux, surtout dans un environnement inconnu où ils se considèrent comme une « personne de l'extérieur ». Quelques enquêtés comme E2 et E5 nous ont exprimé leur étonnement sur le côté réservé et timide des jeunes français, car à leurs yeux, les américains sont très chaleureux et communicatifs, les Français en tant qu'occidentaux devraient l'être également.

Une autre barrière dans la communication est que les Français sont têtus, ils insistent sur leurs propres avis et ils n'écoutent pas les autres. Dans notre entretien, quelques étudiants ont cité une expérience de débat avec leur professeur de français sur le problème du Tibet, ils se plaignent que le professeur ne les écoute pas, les laisse parler, mais ne semble pas convaincu. Il faut souligner ici que nos étudiants chinois, qui ne sont pas vraiment politisés, ont été élevés dans un environnement presque mono idéologique, ils n'avaient pas l'habitude de participer aux débats et d'entendre des avis contraires sur les sujets « indiscutables ». C'est pour cette raison que l'insistance de

l'expression libre des Français sur les sujets sensibles leur semble désagréable, les français leur apparaissant offensifs voire xénophobes.

En même temps, il ne faut pas négliger qu'il existe une autre partie d'étudiants qui s'intègrent bien à la vie en France, ils trouvent leurs interlocuteurs sympathiques, efficaces et sérieux au travail. Ils ont réussi à surmonter les obstacles et les préjugés, commencent à comprendre la vision du monde, la façon d'être des autres et à réfléchir sur le système institutionnel de cette société d'accueil, ainsi que ses avantages et ses inconvénients. A titre d'exemple, E8 a dit :

> *« Hier, j'ai discuté avec un ami chinois. Au début, on trouvait les français très inefficaces, il faut tout le temps prendre rendez-vous, pourquoi on ne fait pas sur place. Mais, après réflexion, chacun a une tâche bien claire. Par exemple, c'est long pour ouvrir un compte, mais tout est très bien confirmé, s'il y a un problème un jour, ça se règle très vite. En Chine, c'est le contraire, en peu de temps on ouvre un compte, mais si on le perd, c'est long à régler. »*

Nous remarquons dans la citation *supra* la dynamique de la représentation chez E8 :

↓ Image floue sur les Français car pas de contact direct (en Chine)

↓ Inefficaces (car il faut toujours prendre rendez-vous)

↓ Se poser des questions (pourquoi ne pas traiter tout de suite)

↓ Observation et réflexion (dans multi-contextes)

↓ Efficace en fin de compte

En effet, selon Jodelet (1989), les individus disposent à la fois d'un système de description/classification et d'un système d'explication des différentes formes de la représentation sociale, sous l'effet de différents facteurs, on peut rencontrer des contenus représentationnels essentiellement orientés soit vers la description, soit vers l'explication.

Dans notre recherche, nous remarquons que les images que les étudiants ont données avant de venir en France sont plus descriptives, par contre, une fois arrivés en France,

les éléments de la représentation ont joué un rôle plus explicatif en fournissant des exemples, des arguments, des analyses comparatives et des évaluations individualisées. Par conséquent, nous supposons que la dimension explicative s'ajoute à cause de l'augmentation des niveaux de connaissance sur les sujets étudiés. Par ailleurs, étudiant sur les enfants dans la rue auprès des éducateurs brésiliens, Abric et Campos (1996) remarquent une prédominance des éléments liés à une vision sociale car les dysfonctionnements familiaux permettent d'expliquer pourquoi les enfants vivent dans la rue. De leur côté, nos étudiants enquêtés cherchent plutôt à expliquer les contenus représentationnels en faisant le lien avec leur identité d'origine. En tant qu'étudiants chinois, ils possèdent leur propre système de communication, à la fois linguistique et social. La perception de l'autre, comme l'auto-évaluation, porte autant d'informations sur son choix d'appartenance et son statut social. La présente recherche propose une tentative de réponse afin de clarifier la relation entre le soi et l'autre lors de la mise en contact des deux cultures et deux langues lointaines.

Tableau 5-7 : La comparaison des représentations sur la France avant et après la venue en France

En Chine	*En France*
Romantique : 6	Beauté des paysages, environnement : 7
Beauté des paysages : 5	Villes trop calmes, trop petites, pas de commerce le dimanche : 5
Histoire : 4	Qualité des services et des infrastructures : 3

Tableau 5-8: La comparaison des représentations sur les Français à deux moments différents

En Chine	*En France*
Romantiques : 5	Peu communicatifs, timides, distants, solitaires : 8
Esprit libre : 4	Sympathiques : 7
Travaillent peu : 3	Travaillent efficacement, sérieusement : 5
	Xénophobes : 4
	Têtus, fermeture d'esprit : 4
	Fainéant, lents, font la grève : 4

En appuyant sur notre système de notation :

- Pas bien du tout : 1 point
- Plutôt pas bien : 2 points
- Plutôt bien : 3 points
- Bien : 4 points

Nous obtenons autant de baisse concernant les représentations sur la France que sur les Français (voir le tableau 5-9). Par contre, sur la France, la moyenne reste au-dessus de 3 points, c'est-à-dire « plutôt bien », par conséquent, nous constatons que cela reste cohérent avec notre suggestion précédente : sur l'image de la France à différents moments, il s'agit d'une évolution de la représentation, les éléments périphériques s'organisent autour du noyau central qui n'a pas changé.

Quant à la notation des représentations sur les Français, la moyenne se situe tout de même à peine plus proche de 3, mais comme le montre le tableau récapitulatif 5-8, de nombreuses contradictions issues de la comparaison diachronique, en plus des

incohérences synchroniques entre les membres de la même communauté, sont suffisantes pour ébranler le noyau central. Dans ce cas-là, est-ce que l'on pourrait constater que la transformation de la représentation des Français a eu lieu ? Selon Claude Flament (1989), il faut une incompatibilité suffisamment forte pour que le système périphérique ne puisse plus l'absorber totalement.

A part les tableaux récapitulatifs 5-7 et 5-8 qui montrent la fréquence importante des informations non-cohérentes avec le noyau central, nous avons également l'intention de mettre en évidence la tendance des avis sur leurs interlocuteurs. Le tableau 5-10 nous montre qu'il y a 3 avis négatifs sur la France au lieu de 1, mais quand on mesure la tendance, c'est-à-dire l'évolution des notes, 15 étudiants restent cohérents à deux moments différents, 2 ont eu des notes en baisse et 3 sont de plus en plus positifs. Donc, nous considérons que la position au même niveau des appréciations assure une stabilité au système central.

Contrairement au tableau 5-10, nous voyons dans le tableau 5-11 que les étudiants ont plus d'avis sur les Français, le nombre d'augmentations reste presque identique pour les positifs comme pour les négatifs. Mais, ce que nous voudrions souligner, c'est la répartition du camembert : 7 stabilités, 6 baisses et 7 augmentations. C'est-à-dire qu'il y a presque 2 tiers qui ont changé d'avis. Ainsi, à travers les analyses diachroniques et synchroniques, nous constatons que la transformation de la représentation sociale des Français a eu lieu chez les étudiants chinois après qu'ils ont atterri sur la terre d'accueil.

Tableau 5-9 : Evolution des notes d'appréciations sur la France et les Français

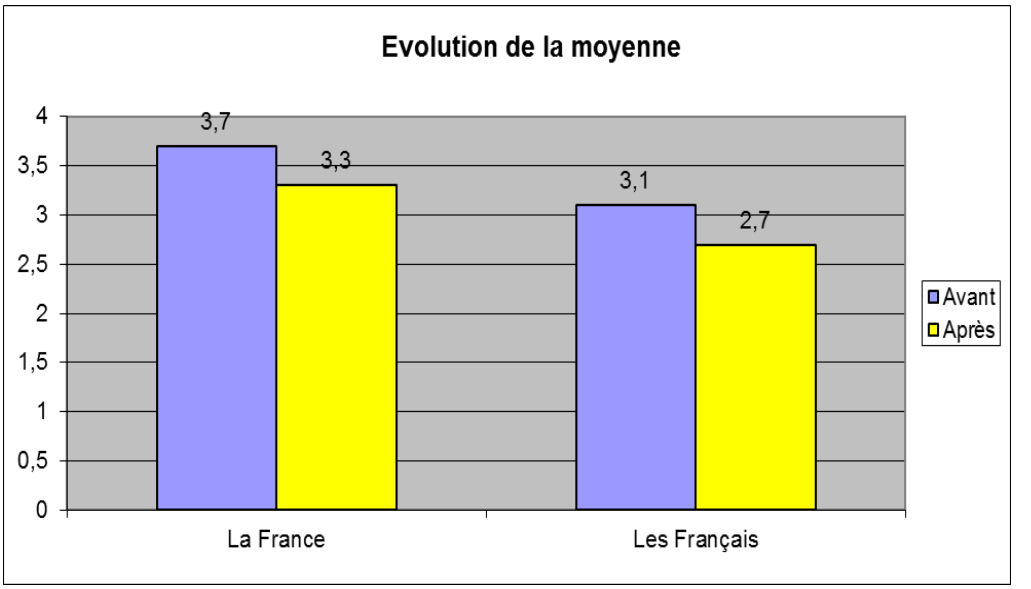


Tableau 5-10 Evolution des représentations positives (+) et négatives (-) concernant « La France »

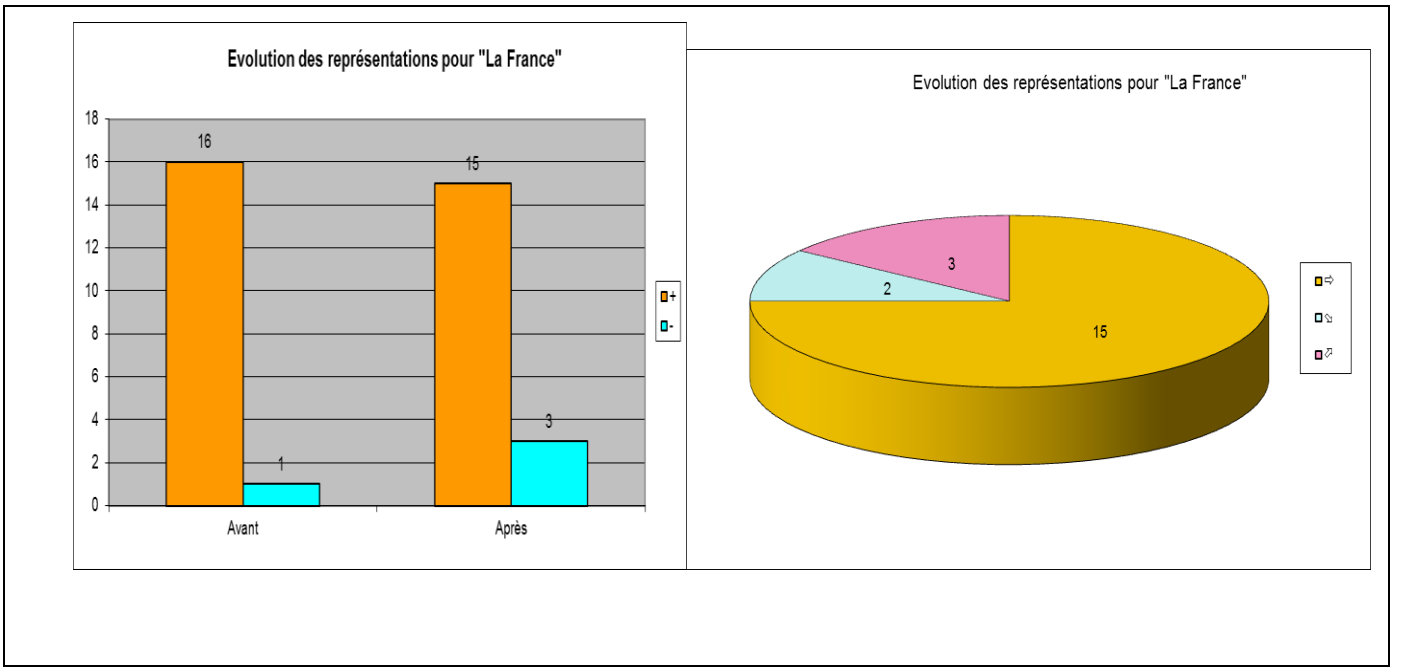
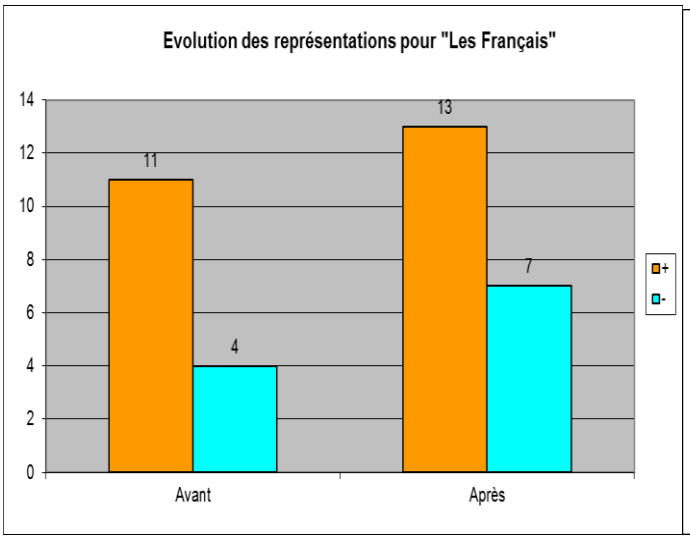
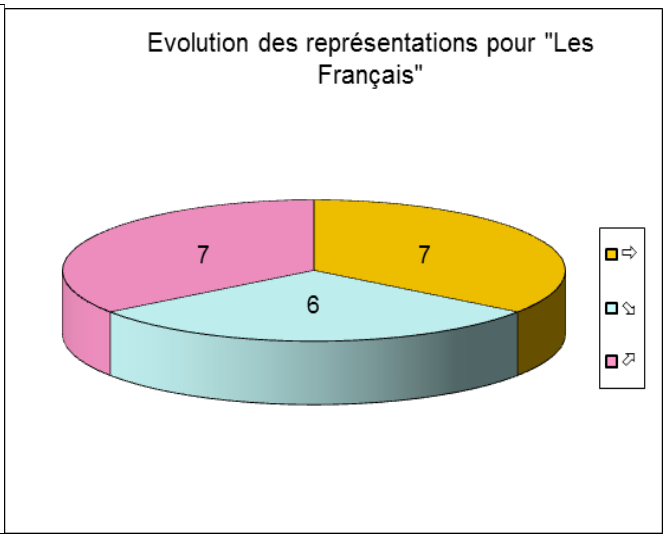


Tableau 5-11 Evolution des représentations positives (+) et négatives (-) concernant « Les Français »





2.3.4. L'identité et les représentations sociales

Dans notre recherche, il importe de prendre en compte les différents contextes dans lesquels notre public vit et se met en relation avec ses interlocuteurs : des macrocontextes comme la mobilité dans l'espace, la mutation de la société, l'immersion dans les cultures qui leur étaient inconnues, etc…, et des microcontextes tel que les groupes d'appartenances, les relations interpersonnelles, le changement de statut social, d'environnement, etc…

Les étudiants chinois (notre public) ont construit leurs représentations sur la France et les Français en plusieurs étapes d'ajustements : ils ont d'abord catégorisé les objets sociaux en les simplifiant en beau pays avec les habitants romantiques mais peu travailleurs. Ensuite, par l'évaluation de soi et des objets de représentations, ils se positionnent et positionnent autrui dans l'échelle sociale. Cette attribution des places est souvent passée par l'analyse comparative. Ils ont rêvé de vivre dans un pays libre, de s'immerger dans une ambiance éducative différente de la leur, en tout cas, par le changement d'environnement, ils revendiquent également un changement de qualité de

vie, d'éducation, voire un changement de destin. Dans cette phase, ils ont attribué une place supérieure à autrui en rejetant partiellement leur propre identité.

Après l'immersion dans le nouveau contexte, les difficultés rencontrées, le décalage entre la réalité et l'idéalisation ont ébranlé les représentations sociales construites auparavant. Durant cette phase-là, notre public commence à revaloriser sa propre culture et sa propre identité en faisant la redistribution des places sur l'échelle d'évaluation. Quelquefois, cette revalorisation devient excessive à cause de la nostalgie du pays et du manque de reconnaissance dans le pays d'accueil. En plus, les regards des autres sur eux leur rappellent sans arrêt leur identité. Ces regards sur eux, parfois par curiosité et ouverture culturelle, parfois par méfiance et xénophobie, sont vécus et intériorisés par chaque individu selon son parcours et sa personnalité.

Ce processus de personnalisation permet de transformer certains objets sociaux en objets qui ont un sens pour soi. C'est pour cela que, dans notre recherche, nous avons constaté des évolutions des représentations avec ou sans modification fondamentale du noyau central. Ainsi, les informations périphériques deviennent encore plus incohérentes car aux représentations des objets sociaux s'ajoutent leurs expériences personnalisées.

3. L'environnement d'apprentissage et l'organisation de l'enseignement en Chine et en France

Lors de l'enquête sur l'apprentissage du français auprès de notre public, nous entendons souvent les étudiants se plaindre du manque de contexte authentique en Chine pour qu'ils puissent approfondir en pratiquant les connaissances linguistiques. C'est souvent pour cette motivation que les étudiants chinois décident de venir en France, notamment pour ceux qui sont déjà spécialisés en français dans les universités chinoises. Ils sont en quête de l'environnement naturel pour l'acquisition de la langue française.

Cet environnement d'apprentissage naturel ne peut pas être créé artificiellement. Mais avec l'aide des technologies, des soutiens pédagogiques multimédias et de l'organisation adéquate de l'enseignement, les enseignants pourraient créer un

environnement optimal d'apprentissage dans la classe de langue. Faute d'environnement naturel de l'acquisition de la langue étrangère, les résultats des apprenants s'appuient fortement sur le temps qu'ils passent en classe de langue en compagnie de leur professeur et de leurs supports pédagogiques.

Cette partie est consacrée à l'analyse des enquêtes recueillies pour évaluer la perception de l'environnement de la classe par les étudiants chinois interrogés. Par une étude comparative sur le rôle de l'enseignant, le rôle du manuel et l'interaction en cours, nous essaierons de décrire la différence entre l'apprentissage en Chine et en France.

Notre recherche est basée sur l'apprentissage du français en classe de FLE en Chine dans différentes écoles telles que les universités, les Alliances Françaises ou les instituts privés. Par conséquent, nous allons plutôt concentrer notre recherche sur la salle de cours, l'objectif de l'entretien auprès des étudiants chinois est de savoir ce qui se passe dans la classe de FLE en Chine et en France. Dans cette recherche, les facteurs physiques signifient le choix des manuels et l'utilisation des supports matériaux dans l'application des pédagogies ; les facteurs sociaux désignent la relation et l'interaction « enseignant-élève » / « élève-élève »; en dernier, interviennent les facteurs psychologiques qui impliquent l'état psychologique, les personnalités des participants, et l'ambiance en cours.

Nous avons indiqué dans le chapitre 2 que les travaux sur l'environnement de la classe sous dimension didactique demeurent limités, encore plus dans l'enseignement et l'apprentissage du français. En effet, les chercheurs s'intéressent beaucoup à la didactique, les manuels, l'interaction en classe et les compétences interculturelles, mais les facteurs d'impact concernant l'environnement de la classe sont rarement étudiés dans l'ensemble.

Nous constatons que l'étude de ce qui se passe en classe nous aidera à identifier quelles sont les conditions favorables dans l'apprentissage du français chez les étudiants chinois. Elle apportera également un effet positif chez les enseignants pour qu'ils prennent conscience de l'impact de leurs comportements et de leurs paroles en classe monoculturelle ou biculturelle.

Cette recherche est organisée dans un contexte biculturel. Les étudiants chinois concernés possèdent les expériences d'apprentissage à la fois chinoises et françaises, ils viennent d'un système éducatif chinois et s'immergent actuellement dans un autre système qu'ils ont choisi avec des raisons différentes. Ayant des caractéristiques culturelles chinoises, les étudiants se déplaçant d'un environnement monoculturel à un environnement biculturel, quels sont les effets (de façon générale) de ce changement de contexte ? Nous prévoyons qu'en fonction des données relevées avant le départ, leur expérience en France suscitera leur motivation dans l'apprentissage du français.

En se basant principalement sur des entretiens individuels, nous continuerons l'étude de l'environnement de la classe avec la même approche et le même public. L'entretien est réalisé avec un guide semi-directif. Ce guide est composé de trois grandes parties : la première partie sert à connaitre la motivation de l'apprentissage du français, les représentations sociales sur la France et les Français. La deuxième partie a été construite pour connaitre les expériences d'apprentissage du français des étudiants chinois en Chine et en France. La troisième partie a pour but de les interroger sur l'établissement de relations sociales dans le pays d'accueil, donc sur la communication interculturelle avec leurs interlocuteurs. Les résultats de la première partie ont déjà été traités au début de ce chapitre.

L'entretien est effectué d'une manière individuelle et en langue chinoise pour pouvoir développer davantage le sujet en évitant la barrière linguistique. Nous avons transcrit l'entretien intégralement et relevé les idées essentielles dans un tableau nommé « Thème 3 : Apprentissage du français avec les enseignants chinois et les enseignants français » (Annexe). Avec l'aide de ce tableau, les informations recueillies seront traitées dans l'ordre : les manuels utilisés, l'enseignement de français en Chine, l'enseignement de français en France.

3.1. Les manuels de FLE utilisés en Chine et en France

3.1.1. Etat des lieux des manuels de FLE utilisés en Chine

Actuellement en Chine, les publications liées à l'apprentissage du français sont très nombreuses, sans parvenir à connaitre le chiffre exact, nous avons trouvé plus de 600

publications concernant l'apprentissage du français sur le site de Dangdang [122]. Sur la liste des manuels proposés figurent aussi les publications françaises.

Les manuels chinois ont été choisis en général par l'établissement grâce à leur popularité en Chine. Ce sont des manuels de type plutôt « français général » visant à développer les quatre compétences (compréhension orale et écrite, l'expression orale et écrite). Les auteurs sont en général des enseignants de français dans les instituts spécialisés dans l'enseignement de langues, tels que l'Université de langues étrangères de Beijing, l'Université des études étrangères de Shanghai.

Quant aux manuels français, pendant longtemps, le service culturel de l'ambassade de France offrait gratuitement les manuels français aux départements de français sur la demande d'un lecteur français. A cause du nombre limité d'exemplaires, les élèves se le partageaient à plusieurs et le transmettaient à la promotion suivante. A ce moment-là, cet avantage était souvent réservé aux étudiants spécialisés en français. Avec le développement de l'Alliance Française en Chine, et l'augmentation des besoins dans les établissements privés, de plus en plus de manuels français ont été traduits en chinois et portés à la connaissance du public chinois. Par exemple : Le nouveau sans frontières (*Dominique P., Girardet J. et alii,* CLÉ International, 1988), Panorama (*Girardet J., Cridling J.-M. et Frérot J.-L.,* CLÉ International, 1996), Reflets (*Capelle G. et Gidon N.,* Hachette, 1999), Studio 100 (*Lavenne C., Bérard E., Tagliante C. et alii*, Didier, 2001), Taxi! (*Capelle G., Menand R., Johnson A.-M. et alii,* Hachette, 2003) »[123]

Durant l'entretien individuel, nous avons interrogé les étudiants chinois sur les manuels utilisés en cours de français et leurs appréciations. 8 méthodes ont été mentionnées, dont 2 manuels chinois et 6 manuels français.

1. « Le français » (4 volumes) mis au point par l'Université des Langues étrangères de Pékin à l'intention des étudiants de 1ère – 2ème année, *Edition de l'Enseignement/ Recherche des langues étrangères,* Beijing, 1992. (La nouvelle

[122] Un des sites e-commerce les plus célèbres en Chine, on y trouve plus 90% de livres publiés en Chine continentale.

[123] Xu Yan, *Différences méthodologiques entre les manuels français et chinois de FLE sous l'angle de l'organisation structurelle du contenu*, synergies Chine n° 5, 2010, p. 89-98.

édition est sortie en 2007, nous allons traiter les différences fondamentales entre les deux éditions dans la partie suivante). Ce manuel a été créé à la demande du Ministère de l'éducation de Chine. La méthode a connu un grand succès dès publication. Pendant 11 ans, de 1992 jusqu'à 2003, sa première édition en est à sa dix-septième impression pour le Tome 1 et à sa quatorzième impression pour le Tome 2. Il est utilisé dans la plupart des départements des écoles supérieures chinoises, par ailleurs le concours national d'accès au Master pour les études de français se réfère dans la plupart des cas au contenu de ce manuel.

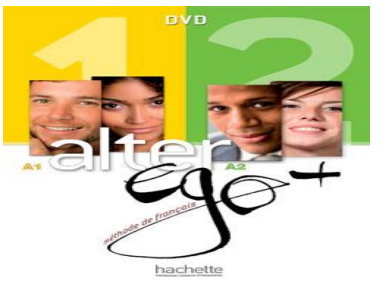
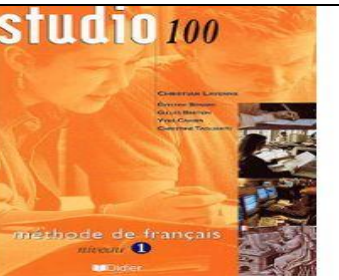
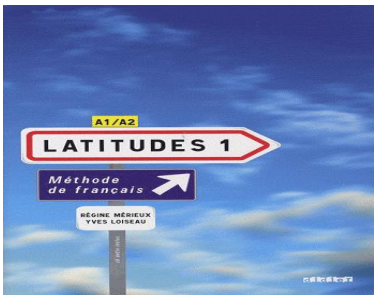
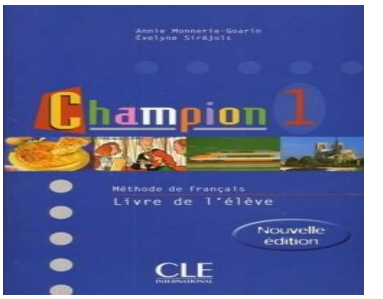
2. « Cours de français accélérés » (2 volumes) créé par SUN Hui, édité par *The Commercial Press*, la première édition est sortie en 1990. L'édition la plus récente est sortie en 2006, mais aucune modification importante n'a été faite. Initialement, ce manuel a été conçu pour le public universitaire spécialisé en anglais qui apprend le français comme deuxième langue étrangère. Comme le volume d'horaires est limité pour ce public (2 heures par semaine en général), étant compréhensible et explicite dans l'explication de la grammaire, ce manuel est réputé d'être favorable pour un apprentissage autonome. D'ailleurs, en prenant en compte la maitrise de l'anglais des apprenants, ce manuel a utilisé l'anglais comme moyen d'accès pour faciliter la compréhension de certains points grammaticaux difficiles à comprendre dans la langue française.

3. « Reflets » (3 volumes), édité par Hachette. Il est recommandé par le ministère des affaires étrangères de France pour l'utilisation de l'enseignement de Français Langue Etrangère. Ce manuel est traduit en chinois sous le nom de « 走遍法国 (Parcourir en France)», il est l'un des manuels français les plus populaires en Chine. L'ambassade française en Chine a organisé spécialement un séminaire pédagogique pour faire la promotion de l'utilisation de cette méthode. Depuis Juillet 2003, chaque année environ 50 enseignants de français sont sélectionnés pour suivre une formation de l'utilisation du manuel « Reflets » en France pour une période de 2 mois.

4. « Le nouveau sans frontières » (4 volumes), édité par *CLE International*. Cette méthode a été introduite en Chine avant « Reflets », et est toujours utilisée dans

certains départements de français en complément avec « le français » de Ma Xiaohong. Par contre, sa place est progressivement remplacée par le « Reflets », notamment dans les établissements privés et les Alliances Françaises.

5. « Alter ego » (5 volumes), édité par *Hachette*
6. « Studio 60 » (3 volumes), « Studio 100 » (2 niveaux) et « Studio plus », édité par *Didier*
7. « Latitudes » (3 volumes), édité par *Didier* en 2008
8. « Champions » (2 volumes), édité par CLE International en 1998

 ①	 ②
 ③	 ④
 ⑤	 ⑥
 ⑦	 ⑧

3.1.2. Analyse comparative des deux manuels : « Le français » et « Reflets »

Nous avons retenu les deux méthodes « le français» et « Reflets » pour effectuer une étude comparative car ce sont les méthodes les plus souvent mentionnées par les étudiants. En tenant compte du niveau de français de notre public avant de quitter la Chine, nous avons choisi le premier volume dans chaque méthode. Dans un premier temps, nous avons fait une fiche signalétique de l'organisation générale des manuels et d'autres composants pédagogiques supplémentaires.

Tableau 5-12 : Fiche signalétique de l'organisation des manuels étudiés

« le français 1 » 1992	***« Reflets 1»***
« le français 1» 1992 propose une organisation du contenu comme suit: - le volume 1 comporte 18 leçons divisées en deux parties : • la partie phonétique (leçon 1-leçon 10) qui contient quelques sections comme le tableau des phonèmes ; les exercices de phonétique ; les règles de prononciation ; les symboles phonétiques et la ponctuation. • La deuxième partie (leçon 11- leçon 18) est conçue pour les cours de base. Dans cette partie, chaque leçon est composée de 4 blocs : 1. Bloc du texte (dialogue, texte, vocabulaire et les notes) 2. Bloc de la grammaire (les points de grammaire apparus	« Reflets 1 » propose une démarche fondée sur : - la compréhension de textes oraux (vidéo et audio) en approche globale, puis séquence par séquence - une progression grammaticale et langagière rigoureuse et classique - des stratégies d'écrit - des pages d'élargissement culturel et de vocabulaire Le livre de l'élève comporte : - 1 dossier de démarrage (dossier 0) - 24 épisodes regroupés en 12 dossiers - 2 derniers épisodes qui forment l'épilogue - la transcription des exercices oraux - un mémento grammatical

dans cette leçon y compris les règles syntaxiques et morphologiques) 3. Bloc des exercices (les exercices oraux et les exercices écrits) 4. Bloc de culture et de lecture supplémentaire (un peu de civilisation écrite en chinois, un proverbe ou une expression française, et une lecture avec du vocabulaire supplémentaire) « le français 1 », c'est aussi : - un disque MP3 - un livre de référence qui contient la traduction intégrale des textes et la correction des exercices écrits.	- un tableau des conjugaisons « Reflets 1 », c'est aussi : - un coffret vidéo de 3 cassettes (200' au total) - un livre de l'élève - un cahier d'exercices (avec exercices de renforcement, de révision et un lexique multilingue) - un guide pédagogique (avec les objectifs des leçons, les corrigés du livre et du cahier, des informations civilisationnelles et 12 tests correspondant aux dossiers) - 6 cassettes audio - 1 CD audio (présentant le feuilleton)

Selon cette fiche, nous pouvons comparer les deux manuels sous les angles suivants :

3.1.2.1. L'apprentissage de la prononciation

Dix leçons essentiellement consacrées à l'apprentissage et à l'entraînement à la prononciation nous révèlent que le manuel chinois accorde une importance considérable pour construire la base phonétique chez les apprenants débutants. Juste après la table des matières, l'introduction du manuel a entièrement mis son attention sur l'apprentissage de la prononciation en illustrant une figure de l'appareil phonatoire humain et en fournissant des conseils pour faciliter l'apprentissage. Rien ne concernant la description de l'organisation des leçons, du volume d'horaires et des conseils

d'utilisations du manuel dans l'ensemble. Les exercices sont principalement des exercices phonétiques pour renforcer les règles de prononciation, par exemple : écoutez l'enregistrement et imitez ; lisez les phrases et faites attention à l'intonation ; transcrivez les sons avec l'Alphabet phonétique international ; lisez les mots d'après les règles apprises.

Dans le manuel français, c'est une carte de France que l'on trouve dès l'ouverture du livre après une présentation globale du manuel. La présentation de la prononciation et ses règles ne se trouvent que dans le dixième page du manuel, bien après un dialogue visant à se présenter en français. Dans cette page figure la prononciation des 26 lettres et 33 sons, ensuite, une phrase complémentaire pour signaler que « lettres et sons ne se correspondent pas toujours » sans préciser les règles et les exceptions dans le détail. Plus loin dans ce manuel, un quart de page « sons et lettres » est consacré dans chaque épisode. A part les exercices de répétition, existent aussi les exercices sous forme de « tâche » plus complexe qui visent à acquérir les règles de prononciation en induisant au lieu de vérifier et autoévaluer les connaissances déjà apprises : Écoutez et dites dans quels cas fait-on la liaison ? Écouter et définissez la différence entre la liaison et l'enchaînement.

3.1.2.2. La conception des dialogues

Dans les deux manuels, le contenu est organisé respectivement sous le terme de « leçon » et de « dossier ». Malgré les appellations différentes, pour démarrer l'apprentissage destiné aux vrais débutants, les constituants demeurent principalement les mêmes : les dialogues.

Tableau 5-13 : Comparaison des dialogues dans les manuels étudiés

« le français » 1992 Tome1 :	***« Reflets » Tome1 :***
Leçon1- Dialogue1 -Qui est-ce ? -C'est Anne.	*Dossier 0* Bonjour, je m'appelle Emilie Larue. Je suis canadienne.

-Est-ce Anne ?

-Oui, c'est Anne.

…

Leçon2- Dialogue1

(Chez Annie)

Annie : Qui est-ce ?

Luc : C'est moi, Luc. Salut ! Annie.

Annie : Salut ! Mais, s'il te plaît, qu'est-ce que c'est ?

Luc : Devine !… C'est une chemise.

Annie : Ah ! Une chemise ? C'est chic ! Merci, Luc.

Leçon3- Dialogue1

Marc : Salut ! Cécile.

Cécile : Salut ! Marc.

Marc : Où vas-tu ?

Cécile : Je vais chez Jacques…

Leçon7- Dialogue2

-Isabelle, est-ce que Colette a des frères et sœurs ?

…

-Sa sœur est sympathique. Qu'est-ce qu'elle fait ?

Je suis journaliste.

Je suis à Cannes.

-Tu t'appelles comment ?

-Moi, je m'appelle Marisa, et toi ?

-Moi, c'est Victor.

-Salut, Victor.

-Salut, Marisa, tu es française ?

-Non, je suis italienne, et toi ?

-Moi, je suis canadien.

Dossier 1

(Rue du Cardinal-Mercier, dans le 9ème arrondissement de Paris…)

Julie : Bonjour.

De Latour : Bonjour Mademoiselle.

Julie : Vous êtes Monsieur…

De Latour : Je m'appelle Pierre-Henri De Latour.

Benoît : Enchanté. Moi, je suis Benoît Royer.

De Latour : Enchanté, M. Royer.

Benoît : Vous êtes étudiant, M. De Latour ?

De Latour : Et vous, Monsieur Royer, quelle est votre profession ?

Benoît : Je suis employé dans une agence

-Elle est Professeur. …	de voyages. …

Dans le tableau *supra*, vous trouverez 4 dialogues sélectionnés dans le manuel chinois et 2 dialogues sélectionnés dans le manuel français pour une analyse comparative. Dans les dialogues qui se situent à gauche du tableau, nous ne trouvons aucune présentation directe, le mot « salut » est apparu dans un dialogue de la leçon 2, bien avant le mot « bonjour » qui est habituellement considéré comme incontournable pour prendre contact avec les inconnus. C'est-à-dire que l'auteur suppose que les deux interlocuteurs se connaissent déjà auparavant, ils n'ont pas besoin de faire connaissance en français entre eux, l'objectif est plutôt de parler de la vie sur le campus. A titre d'exemple, nous trouvons les sujets comme : parler des autres, de la nourriture à la cantine, parler des vacances et des examens, parler de la famille, décrire le dortoir, etc. Nous trouvons également des expressions pratiquement inappropriées, telles que : « Salut ! Marc, où vas-tu ? ». L'utilisation de cette formule dans une situation de rencontre révèle que les dialogues sont fabriqués dans un contexte culturellement chinois[124] en se basant sur une approche de traduction. Nous supposons que l'auteur a l'intention de faire un manuel qui se rapproche le plus possible de la vie réelle des apprenants pour les motiver. Mais selon nous, ce sont des contextes dans lesquels le français ne peut pas être utilisé d'une manière naturelle, surtout par les débutants. Par conséquent, ces dialogues contextuels ne peuvent pas être convenables lorsque les apprenants jouent un jeu de rôle en classe, ou s'entrainent entre eux.

Cette méthode a été créée en 1992, malgré l'ouverture de la Chine à l'extérieur, l'occasion de rencontrer les étrangers, et de vivre un échange interculturel restait très rare pour les Chinois, c'est pour cela que la compétence linguistique est largement la

[124] En Chine, les Chinois se saluent souvent en utilisant : « où vas-tu ? » « As-tu mangé ? ». Ces questions sont en général utilisées comme une salutation entre les personnes qui se connaissent, ils n'attendent pas vraiment une réponse précise. Les réponses comme « Oui, je sors. » « Oui, j'ai mangé » suffissent largement pour rendre la salutation à son tour.

préoccupation dominante dans cette méthode. Avec cette lacune d'apprentissage, on pourrait imaginer les difficultés langagières et l'usage inadéquat des expressions par les étudiants une fois dans un contexte authentique.

Quant à la méthode française, l'authenticité est centrale dans la conception de la méthode. Les auteurs ont porté toute leur attention à la mise en scène d'une communication authentique, non seulement verbale, mais aussi en action. Pour renforcer l'exigence sur la création d'une communication authentique, un feuilleton qui est proche des habitudes télévisuelles des apprenants a été réalisé afin d'offrir un vécu motivant auquel les apprenants peuvent se référer. Ces supports visuels pourraient faciliter l'assimilation du français. Par contre, cela exige certains équipements nécessaires dans les salles de cours, sans ce soutien matériel, la situation de la communication nous semble sophistiquée, notamment dès le dossier 1 intitulé « un nouveau locataire » : 5 personnes interviennent verbalement dans la conversation sans compter 4 enfants et un grand chien qui apparaissent comme figurants dans la description écrite du scénario.

Avec cette analyse comparative, nous constatons que le manuel chinois se concentre sur la progression langagière en s'appuyant sur des contextes culturels traduits du chinois, la formation des compétences communicatives et culturelles des apprenants est négligée ; or, la méthode française met l'accent sur l'authenticité avec une approche communicative, par contre le rythme d'avancement linguistique est plausiblement accéléré par la mise en scène authentique.

3.1.2.3. La conception des textes

Comme dans la partie précédente, nous avons sélectionné des extraits des textes autour des thèmes équivalents dans les deux manuels : l'ameublement d'un habitat et la description des quatre saisons en France.

Tableau 5-14: Comparaison des textes dans les manuels étudiés

**« le français » 1992 Tome1*	** « Reflets » Tome1*
Leçon12- Texte3 **Une lettre de Laurence** Ma chère Maman, Je viens t'annoncer une grande nouvelle : j'ai une chambre dans la Cité universitaire. J'habite maintenant la chambre 432 de la Maison Deutsch. C'est au deuxième étage. C'est une très belle chambre, elle donne sur un joli jardin. Bien sûr, elle n'est pas très grande, elle fait cinq mètres sur trois, cela me suffit largement. Ma chambre est bien meublée. En plus du lit, j'ai un bureau, une étagère, deux chaises…	*Dossier 1- Créer votre annonce* **BELLE MAISON A LOUER** Au rez-de-chaussée : une belle entrée, un grand salon (50 m²) avec une cheminée, une salle à manger, une cuisine, des toilettes, une chambre et une salle de bains. Au premier étage : un bureau, deux chambres … Un grand jardin, un garage. A 15 minutes du centre-ville. **PETIT STUDIO DE 25M2** Une cuisine américaine, une douche et WC, un balcon de 4m² Près du centre-ville
Leçon 13- Texte2 **Les quatre saisons en France** Quand l'hiver finit le 20 mars, le printemps arrive le 21 mars avec la verdure et les fleurs. Les arbres verdissent et fleurissent pour accueillir l'été qui va venir le 22 juin. Au printemps et en été, avec la pluie et le soleil, les cultures et les fruits poussent et grandissent…	*Dossier 3- Des mots pour dire le temps* **Les quatre saisons** En général, en France, il fait beau au printemps, il fait chaud en été, il pleut en automne, il fait froid en hiver.

Dans la méthode chinoise, l'auteur a choisi d'aborder ce sujet dans une lettre familiale. Ce texte est conçu avec comme objectif d'acquérir les conventions dans la rédaction d'une lettre et les compétences syntaxiques. Le deuxième texte sélectionné penche largement vers une écriture littéraire. Malgré son titre « les quatre saisons en France », ce texte ne porte aucun trait spécifique pour décrire la particularité climatique française. Il vise l'acquisition des règles de la conjugaison des verbes qui se terminent avec « -ir ».

La méthode française choisit d'aborder ces deux sujets avec des documents authentiques et variés en termes de type de document, de sources, etc. Les deux annonces apparaissent dans les journaux, sur les panneaux d'affichage à l'université, dans les supermarchés, ce sont des documents qui sont à la fois familiers et nécessaires pour que les apprenants se préparent à s'intégrer avec aisance dans les milieux de la culture cible.

Le deuxième sujet « les quatre saisons en France » est nettement plus simple que la version chinoise. A travers quelques phrases brèves et 4 dessins illustrés, le climat français est clairement décrit. Dans la conception d'une méthode, une question fondamentale est de maintenir l'intérêt des apprenants en leur proposant les formes linguistiques les plus variées possibles, et en fournissant les connaissances culturelles. Cette exigence découle du fait que la langue et la culture sont deux faces indissociables d'une même réalité. Une méthode, même si elle est à dominante linguistique, ne peut jamais négliger l'accès aux connaissances culturelles indispensables au maniement du langage.

3.1.2.4. La conception des activités dans les deux manuels

Tableau 5-15: Comparaison des activités dans les manuels étudiés

**« le français » 1992 Tome1*	** « Reflets » Tome1*
Exercices oraux :	***Communiquez :***
Répondez aux questions suivantes d'après les textes ;	Visionnez les variations : demandez le nom, la nationalité, la profession, l'adresse de votre voisin(e) chacun à votre tour ;
Conjuguez les verbes suivants en oral ;	Qui parle ? Ecoutez les présentations, puis faites correspondre les présentations avec les dessins ;
Exercices structuraux ;	A vous de jouer ! Une enquête par téléphone. Ecoutez la conversation téléphonique et écrivez la fiche de l'homme ;
Questions sur votre vie courante ;	Qu'est-ce qu'ils disent ? Imaginez les dialogues et jouez les dialogues avec votre voisin (e) ;
Traduisez en français ;	Jeu de rôles :
Commentez l'image suivante ;	Vous aussi, vous cherchez un locataire…
Jeu de dialogue.	***Ecrit :***
Exercices écrits :	Qu'est-ce que c'est ? (photos de documents authentiques) ;
Remplacez les blancs par un article convenables ;	Observez la lettre et répondez aux questions ;
Mettez les verbes entre parenthèses au présent de l'indicatif ;	Réunissez le texte et sa fonction ;
Présentez votre chambre par écrit ;	
Traduisez en français.	

	Créer votre carte de visite professionnelle selon le modèle donné.

Dans le manuel chinois, la plupart des activités sont basées sur l'entrainement de l'oral répétitif, ce sont donc les activités pré communicatives (Littlewood, 1981) qui se concentrent entièrement sur les formes langagières, par exemple, « conjuguez les verbes à l'oral », « exercices structuraux » et la recherche analytique telle que « remplacez les blancs par un article adapté », « mettez les verbes au temps convenable ». Quelques activités communicatives comme « questions sur votre vie courante », « jeu de dialogue » sont présentes dans le manuel chinois afin de rendre conscients les apprenants de fonction communicative de langue, mais pour la première, les questions sont déjà proposées, les étudiants n'ont qu'à donner leurs réponses ; quant à la deuxième, elle manque d'indice précis, les apprenants font souvent un dialogue à peu près identique à ce qu'ils ont appris dans la leçon.

Dans l'ensemble, ces activités pré-communicatives qui n'ont pas de fonction communicative sont seulement des exercices linguistiques. Les enseignants donnent des ordres, les apprenants font des exercices en n'ayant aucun objectif communicatif. On pense que les structures grammaticales sont appropriées à travers les répétitions. Dans la méthode française, les activités orales sont conçues pour favoriser l'interaction entre les apprenants sous forme d'enquête en vis-à-vis, par téléphone, etc... Ils sont placés sur la scène communicative et censés faire usage des ressources acquises. Une fois obtenu les renseignements sur l'interlocuteur, la tâche de remplir une fiche a comme objectif d'évaluer la production écrite des apprenants. Les enseignants évaluent les étudiants en fonction de la réussite ou de l'échec de la tâche donnée, mettent l'accent sur la signification au lieu de la forme (Skehan, 1998). L'usage fréquent des documents authentiques comme la carte d'identité, le permis de conduite, les dossiers d'inscription, la carte de visite, est aussi une particularité dans les activités actionnelles.

En comparant les activités des deux manuels, nous constatons que, avec une approche actionnelle, la méthode française a pour objectif de développer une compétence spécifique de reconnaissance des informations implicites qui circulent dans la société

cible. Cette compétence à identifier les ressources authentiques rencontrées dans la vie quotidienne pourrait aider les apprenants à s'approprier les connaissances linguistiques en communiquant. Par contre, pour le niveau débutant, la complexité des supports et leurs significations implicites pourraient plausiblement entrainer certaines difficultés de compréhension. Dans ce cas-là, le soutien des enseignants dans l'explication des tâches est fondamental.

3.1.3. Analyse comparative des deux éditions : « le français » 1992 et « le français » 2007

Tous les étudiants enquêtés dans notre recherche qui ont utilisé ce manuel ont appris le français avec « le français » 1992. Les enquêtes ont été principalement réalisées en 2010 et 2011, le premier volume de l'édition 2007 est déjà sortie, mais certains étudiants ont seulement entendu parler de cette édition sans l'avoir utilisé.

Dans l'ensemble, la nouvelle édition a gardé la même structure d'organisation d'une leçon : textes, vocabulaire, notes, grammaire, vocabulaire complémentaire, un peu de phonétique, un peu de civilisation, exercices et lecture. Quelques modifications dans le détail le font se différencier de l'ancienne édition ; par exemple, après l'explication grammaticale s'ajoute une rubrique intitulée « des mots pour le dire » qui sert à présenter le lexique de compléments et les exemples structuraux conformes à un contexte communicatif donné ; à titre d'exemple, les phrases pour montrer son enthousiasme à une proposition dans la leçon 1 du 2ème volume. A part cela, les exercices sont divisés en 3 types: 1°) les exercices d'audition, 2°) les exercices sur les dialogues et les textes, 3°) les exercices divers. Quelques exercices composés de documents authentiques ne sont que complémentaires des exercices qui visent l'évaluation des formes linguistiques. En conclusion, au niveau de la structure, l'édition 2007 reste quasiment identique à l'ancienne édition de 1992 avec quelques additions et modifications pour ajouter une fonction communicative.

Au niveau du contenu, pour le tome 1, nous avons comparé les dialogues d'initiation :

Edition 2007 Leçon 1 Dialogue 1

« - Salut ! Anne.

- Salut, Pascal ! Ça va ?

- Ça va bien, et toi ?

- Moi ? Ça va. »

La salutation est introduite dès la première leçon, par rapport à l'ancienne édition 1992, c'est un progrès du point de vue communicatif, mais l'apprentissage de « se présenter aux autres » est toujours absent. C'est-à-dire que l'hypothèse que les apprenants se sont déjà connus avant l'apprentissage du français demeure semblable à l'ancienne édition. Cela nous révèle que cette nouvelle édition insiste sur la volonté de faire une méthode destinée aux étudiants spécialisés en français dans le milieu universitaire, surtout pour les débutants. Par contre, dans le volume 2, nous trouvons davantage des traits à la fois culturels et communicatifs. Dans le tableau *infra*, nous avons relevé les thèmes des huit premières leçons pour comparer les deux éditions pour le niveau : A1 vers A2.

Tableau 5-16: Comparaison des thèmes dans les deux éditions

« le français » 1992 (Tome2)	***« le français » 2007 (Tome2)***
Leçon 1 : 1. Demander son chemin 2. A tout à l'heure	Leçon 1 : Les vacances 1. Rester ou partir ? 2. Les vacances peuvent aussi être une aventure !
Leçon 2 : 1. Projet de vacances 2. Une lettre	Leçon 2 : S'orienter 1. Je suis perdu !/C'est où, la banque ? A gauche, à droite ?/ Quel itinéraire dois-je prendre ? 2. Une petite ville de province
Leçon 3 : 1. Une normande visite Paris 2. Un étranger en France	Leçon 3 : Interview d'un personnage 1. Une concierge parisienne 2. La concierge travailleuse
Leçon 4 :	Leçon 4 : Trois visages de l'aventure

1. Une concierge Parisienne 2. La concierge travailleuse	1. Une exploratrice française 2. Le capitaine Cousteau-un aventurier scientifique 3. L'aventure sportive
Leçon 5 : 1. A l'hypermarché 2. Chez le boucher	Leçon 5 : Faire des achats 1. Celle-ci est meilleure ! 2. Faire les courses à Paris
Leçon 6 : 1. La cuisine française 2. Deux hamburgers s'il vous plaît !	Leçon 6 : Tribus de l'été 1. Ados dans la tente, parents en caravane 2. Onze mois qu'ils en rêvent !
Leçon 7 : 1. La France-le carrefour de l'Europe 2. Un hexagone fabuleux !	Leçon 7 : La France 1. Un hexagone fabuleux ! 2. La France
Leçon 8 : 1. Le métro de Paris 2. Attention aux portes automatiques !	Leçon 8 : La cuisine française 1. Habitudes alimentaires en France 2. La « grande » cuisine

Les deux éditions partagent en commun six thèmes parmi huit dans les leçons concernées : l'itinéraire, les vacances, la concierge parisienne, faire les courses, la cuisine française et la présentation générale de la France. Les deux thèmes comme « La vie en France » (une normande à Paris et un étranger en France) et « Le métro à Paris » sont remplacés par « Tribus de l'été » et « Trois visages de l'aventure ». Si notre étude comparative reste sur la comparaison des thèmes, le taux de similarité entre les deux éditions est de 75%. Mais si nous étudions le contenu de chaque thème, nous trouverons une différence fondamentale entre les deux éditions.

Prenons l'exemple du thème sur les vacances, dans l'ancienne édition 1992, la leçon 2 sur les vacances est composée d'un dialogue et d'une lettre. Le dialogue s'est déroulé entre une étudiante chinoise et une étudiante française qui fait ses études en Chine.

Elles parlent de leurs projets de vacances, une carte de Chine est illustrée pour indiquer l'itinéraire du voyage en Chine des étudiantes. La deuxième partie de cette leçon est une lettre écrite par un étudiant français qui raconte ses vacances d'hivers passée dans une famille chinoise et comment les Chinois passent la fête du printemps. Avec cette leçon, au niveau de l'outil linguistique, les étudiants apprennent à présenter un projet de voyage, mais au niveau culturel, ils peuvent apprendre à présenter les fêtes traditionnelles chinoises. A part cela, aucun contenu n'est en liaison avec le pays cible. Dans la rubrique « un peu de civilisation », un petit texte est rédigé en chinois pour présenter les moyens de transports des vacanciers français tels que le train express, le train rapide et le TGV. Dans la nouvelle édition 2007, le dialogue s'est organisé chez les Dupré, une famille française de 5 personnes. Dans ce dialogue, nous trouvons différentes informations sur les vacances des français : les sports pratiqués comme le football, le rugby, le ski, les vacances de Noël chez les grands-parents, le court séjour dans la maison à la campagne, le cinéma du week-end. A part ces informations culturelles, l'auteur a également proposé des thèmes linguistiques très familiers comme : « Dis, papa… », « On y va ! Youpi ! ». Le texte suivant « les vacances peuvent aussi être une aventure ! » continue d'approfondir le sujet en faisant 5 propositions d'idées de vacances en France comme découvrir la Bretagne en vélo, traverser l'Alsace sur les canaux, faire de l'alpinisme dans les Alpes, etc. « Un peu de civilisation » prolonge la présentation en français sur les vacances des français avec des preuves statistiques.

La comparaison nous révèle que le contenu est actualisé dans la nouvelle édition avec une approche culturelle plus ouverte. Dans l'ancienne édition, les apprenants chinois jouaient un rôle d'hôtes qui apprenaient principalement à présenter leur pays et leur propre culture aux interlocuteurs. Alors que ce choix identitaire découlait du fait que les Chinois avaient besoin de s'exprimer et de satisfaire à la curiosité des occidentaux il y a deux décennies (après l'ouverture vers le monde extérieur dans les années 80), vingt ans après, la direction de la mobilité et des échanges est à double sens, les jeunes chinois revendiquent davantage de vivre une expérience à l'étranger. En tenant compte de cette revendication, le positionnement identitaire des apprenants dans la nouvelle édition s'est complètement inversé. Ils se sont transformés en demandeurs

d'informations sur le pays cible, le manuel sert de fournisseur d'instruments à la fois linguistiques et culturels afin de les aider à préparer leur séjour à l'étranger et à la rencontre avec les locuteurs natifs. Cette adaptation révèle également une évolution des attitudes des Chinois vis-à-vis de l'étranger.

3.1.4. Les appréciations des étudiants sur les manuels utilisés

Tableau 5-17: Appréciations des étudiants sur les manuels chinois et les manuels français

Sur les manuels chinois	*Sur les manuels français*
*Ça va mais contenu trop vieux. (E1) *Pas mal pour construire une base mais pas de nouveautés, il faut le renouveler. (E4) *Bien pour construire la base, meilleur que le manuel français pour apprendre la grammaire. (E5) *Bien pour la prononciation et la grammaire de base. (E10) *Très ancienne, beaucoup de grammaire. (E12) *Il contient des expressions inutiles car peu courantes. (E17) *On apprend surtout la grammaire. (E20)	*Bien au début, mais après, l'apprentissage du vocabulaire trop vite. (E1) *Pas bien pour les étudiants en spécialité car pas adapté pour construire une base solide. (E4) *Basé sur l'oral et la compréhension, il apporte de la confusion dans la tête car la grammaire n'est pas claire. Les élèves ne trouvent pas les points fondamentaux à retenir. (E5) *Bien pour la communication et la civilisation. (E10) *Des vidéos intéressantes et motivantes. (E15) *L'étudiant l'apprécie bien. (E17)

Etant cohérentes avec l'analyse effectuée dans la partie précédente, les appréciations des étudiants sur les manuels chinois portent sur le contenu considéré non actualisé,

l'absence du langage courant, et la grammaire mise au centre. Le langage enseigné dans les manuels ne contribue pas seulement à l'acquisition des connaissances linguistiques, mais également à la formation des représentations sociales et des valeurs véhiculées dans la culture cible. La revendication du langage courant et du renouvellement du contenu des étudiants reflètent une soif de culture et un besoin de se rapprocher de la communauté cible. Surtout pour notre public qui prépare un séjour en France, l'apprentissage du français est un facteur fondamental de sa socialisation et de son intégration à la culture, il n'est plus qu'un reflet de la réalité culturelle, il est la condition constitutive de sa possibilité (Ladmiral J.R. et Lipiansky E.M., 1989). Aux yeux des étudiants chinois enquêtés, les manuels français privilégient l'expression et la compréhension de l'oral, ainsi, la progression du vocabulaire est mise en avant par rapport à la grammaire. Les manuels français sont également accompagnés de supports diversifiés pour rendre l'apprentissage plus authentique et plus intéressant.

Nous trouverons des appréciations contradictoires qui reflètent la complexité et l'ambiguïté d'avis sur les deux manuels. Pour le manuel chinois, malgré les points négatifs sur le contenu dépassé au niveau culturel et la concentration excessive au niveau grammatical, les étudiants le trouvent efficace pour construire une base solide. En tenant compte des avis des étudiants, la nouvelle édition 2007 du manuel « le français » a gardé son rythme de progression grammaticale, mais concernant l'organisation discursive et textuelle, une actualisation totale s'est réalisée. Nous pouvons constater que les auteurs chinois se sont rapprochés des méthodes françaises pour son aspect culturel et communicatif, mais au niveau méthodologique, ils ont gardé les concepts d'origine, notamment pour la construction de la base grammaticale, qui sont, d'après les auteurs et une partie des étudiants, plus adaptés aux besoins et aux habitudes d'apprentissage des étudiants chinois.

La volonté de faire une méthode plus communicative et plus culturelle montre que les auteurs chinois commencent à faire face au changement du contexte social et à la diversité de motivations dans l'apprentissage du français. Le public de ce manuel est majoritairement constitué d'étudiants spécialisés en français, avec la mise en place des programmes d'échanges universitaires entre la Chine et les pays francophones, de plus en plus d'étudiants ont l'occasion de faire un séjour à l'étranger pendant leur cursus

supérieur. Les utilisateurs de ce manuel ne sont plus enfermés dans leur « tour d'ivoire »[125] pour étudier la littérature française, le diplôme universitaire et un bon bulletin scolaire ne garantit pas un emploi tout de suite; la concurrence forte sur le marché actif exige une compétitivité plus complète chez les étudiants. Dans les années 90 du siècle dernier, les emplois disponibles pour les étudiants spécialisés en langue restent en général les suivants : enseignants, fonctionnaires d'état, agents dans les entreprises d'import-export. Mais à ce jour, avec l'installation de nombreuses entreprises étrangères en Chine, les étudiants peuvent postuler à un poste qui les amènera à travailler quotidiennement avec des collègues étrangers, une compétence communicative les aide à affronter les difficultés à la fois linguistiques et culturelles.

3.2. Perception des étudiants chinois à l'égard des enseignants chinois et des enseignants français

Durant les enquêtes, nous avons demandé aux étudiants de nous raconter leurs expériences d'apprentissage du français en Chine et en France ainsi que leurs perceptions à l'égard des enseignants avec qui ils ont appris le français.

En Chine, les étudiants enquêtés ont tous connu les enseignants chinois et les enseignants français, mais leurs rôles sont très différents. Dans les universités et les établissements privés, l'enseignement du « français de base » centré sur la grammaire est principalement assuré par les enseignants chinois, ils ont un rôle central dans l'enseignement du français; dans les Alliances Françaises, à part quelques cours réservés aux enseignants chinois pour la grammaire, le programme et la méthode sont les mêmes qu'en France.

Nous allons consacrer une partie pour présenter la répartition de l'enseignement du français entre les professeurs chinois et les professeurs français en Chine. Par contre, dans les parties suivantes, nous n'allons pas nous investir davantage dans la

[125] En chinois, la tour d'ivoire se réfère initialement au monde idéal construit par les écrivains et les artistes en ignorant la réalité sociale afin de se concentrer totalement à la création. L'extension du sens renvoie aux universités et aux instituts de recherche qui se détachent de la vie réelle.

comparaison des enseignants chinois et des enseignants français en Chine (voir le tableau 5-18), car ils n'ont pas le même rôle et la même importance dans le programme des étudiants, donc, les résultats ne seront pas crédibles. Nous avons choisi de comparer les enseignants chinois en Chine et les enseignants français en France, car ils sont tous les exécuteurs principaux, voire les concepteurs de leur programme pédagogique. L'étude comparative sera réalisée sous trois angles : le rôle du manuel dans l'enseignement, la mise en évidence de la grammaire ou du langage authentique, et l'interaction en cours dans les deux cultures.

3.2.1. La répartition de l'enseignement du français entre les enseignants chinois et les enseignants français en Chine

Dans le milieu universitaire pour les étudiants spécialisés, les enseignants français sont souvent recrutés comme lecteurs qui s'occupent des cours audio-oraux, des cours de civilisation. Dans certains départements, les lecteurs français prennent en charge des cours plus spécialisés comme « le français des affaires ». C'est pour cela que leurs cours développent particulièrement la compréhension orale, l'expression orale, la motivation et la culture (E1/E3/E7/E8/E12/E13/E14/E20). A la différence des enseignants chinois, la plupart des lecteurs français n'ont pas de manuel à suivre, les supports pédagogiques sont plutôt les vidéos et les articles de presse.

Dans les établissements privés, les apprenants suivent les cours de français pour réussir l'entretien à CELA (Centre d'évaluation linguistique et académique). L'entretien d'évaluation n'est pas un examen mais plutôt une discussion entre l'étudiant et les conseillers qui souhaitent entendre de vive voix le projet d'études de l'étudiant. Cet entretien permet aux conseillers d'apprécier leur niveau linguistique et de mieux connaitre leurs motivations. La réussite de l'entretien est une clé nécessaire pour obtenir le visa. Dans ce contexte-là, les enseignants français sont recrutés comme préparateurs de l'entretien. Parfois, ils sont recrutés dès le début du programme pour les cours oraux, d'autres fois, ils n'interviennent vers la fin que pour quelques jours de cours intensifs.

Les deux types d'enseignants français en Chine cités ci-dessus partagent plusieurs points communs. Tout d'abord, le nombre d'heures assuré par les enseignants français est beaucoup moins important que celui qui est réalisé par les enseignants chinois, cela reflète leur rôle complémentaire dans le programme des étudiants. Malgré l'esprit ouvert (E8), et la volonté d'animer la classe, les enseignants français ont du mal à centrer les élèves sur l'apprentissage, et à les faire intervenir spontanément dans l'interaction. Ils posent des questions aux élèves ; sans réponse de la part des étudiants, ils abandonnent rapidement (E2). Ensuite, le contrat des enseignants français est souvent pour une période déterminée. Dans les universités, la durée est souvent d'un ou deux ans, les lecteurs s'engagent rarement au-delà de deux ans. La plupart des lecteurs français sont des jeunes diplômés en FLE qui débutent leur carrière. Dans les établissements privés, comme c'est souvent pour une période très courte, pour réduire le coût, ils recrutent quelquefois des étudiants français en Chine qui ne sont pas spécialisés dans l'enseignement, le critère unique est qu'ils soient francophones. Ainsi, selon les enquêtés, la compétence professionnelle des enseignants français reste très hétérogène.

Le troisième type d'enseignants français que les étudiants chinois rencontrent est celui de l'Alliance Française. Contrairement aux deux types d'enseignants cités précédemment, dans les Alliances Françaises, le programme s'appuie sur le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues), les enseignants sont majoritairement des français expérimentés et spécialisés dans le domaine du FLE. La grammaire est enseignée par les professeurs chinois qui sont également enseignants dans l'université partenaire de l'alliance française. Par contre, la proportion des cours s'est inversée ici, les cours de grammaire sont devenus complémentaires, les cours oraux, de civilisation, ou avec la presse sont placés au centre.

Tableau 5-18: Les perceptions des enseignants chinois et des enseignants français

En Chine	*En France*
Enseignant chinois : *se concentre sur la grammaire (E1/E2/E4/E5/E7/E8/E10/E11/E12/E13/E14 /E15/E16/E17/E18/E19/E20) *vocabulaire peu courant donc vite oublié (E1/E8/E15/E17) *ne surveille que les étudiants motivés, laisse tomber les moins motivés. (E1/E3/E6/E19) *ne donne pas l'occasion de poser des questions. (E2/E4/E5/E10/E14/E15) *donne beaucoup d'exercices de traduction à faire ; (E2/E3/E5/E10/E18/E20) *pas d'expression orale en cours. (E2/E10/E18) *donne peu d'informations ou les clichés sur la culture. (E2/E6/E10/E15) *peu communicatif, méthode rigide, peu attentif aux résultats des élèves. (E2/E4/E15/E16/E18/E19) *sérieux et perfectionniste. (E3) *méthode adaptée aux besoins des élèves chinois, explication claire. (E7/E10/E11)	*Enseignant français:* *encourage les étudiants avec des commentaires positifs. (E1/E2) *privilégie les expressions utiles. (E1/E3/E10/E17/E18) *très attentif à la participation de tous les élèves. (E2/E3/E6/E7/E8/E10) *utilise des documents authentiques et actuels comme des journaux, des magazines. (E2/E3/E5/E6/E8/E12/E14/E15/E19) *demande aux élèves de réfléchir et de donner leurs avis à l'oral et à l'écrit. (E2/E3/E5/E9/E10/E12/E14/E19) *a de l'humour, le sens de communication et de la conscience professionnelle. (E2/E6/E7/E14) *est disponible pour les échanges et laisse du temps pour poser des questions. (E2/E4/E5/E7/E8/E16/E18/E20) *très organisé et méthodes diversifiées. (E4/E5/E6/E7/E8/E15) *est directe, n'aime pas détourner. (E5) *ambiance animée et libre.

*dépend trop du manuel. (E4/E6/E15/E19) *méthode gavage du canard. (E9) *patient pour répondre aux questions. (E14/E15) *a une relation amicale en dehors des cours (E17/E18)	(E6/E7/E15/E18/E19) *est un guide, donne beaucoup d'autonomie. (E7/E8/E11/E18/E19/E20) *très exigeant, rythme stressant. (E14) *explication sur la grammaire moins claire. (E17/E18) *est plus distant. (E17/E18)

3.2.2. Le rôle du manuel dans l'enseignement du français en Chine et en France

Dans l'enseignement des langues étrangères, les manuels scolaires ont connu des transformations importantes suite à l'évolution de la recherche didactique. A part la mise en œuvre des illustrations en couleurs, des documents authentiques, des supports variés multimédias et d'autres technologies, la manière dont les manuels sont utilisés fait également l'objet d'étude pour sa fonction de révélateur des politiques éducatives et des compétences attendues dans les pays concernés. Le rôle du manuel en classe de langues nous permet aussi d'évaluer la relation enseignant-élève dans la culture donnée.

Dans le tableau 5-18, les étudiants pensent que leurs professeurs chinois dépendent trop du manuel, (E4/E6/E15/E19) ; par ailleurs ils font observer que les enseignants français n'ont pas toujours de manuel, ils utilisent des documents authentiques et actuels comme des journaux, des magazines (E2/E3/E5/E6/E8/E12/E14/E15/E19). Aux yeux des étudiants, les manuels contiennent les textes programmés destinés spécialement aux apprenants, alors que les documents conçus pour le grand public ne sont pas jugés comme des manuels scolaires mais les livres qui ont acquis une dimension scolaire (Choppin, 1992)[126] comme les ouvrages de référence, les cassettes, également des documents multimédias, les émissions de télévision ou de radio, etc. Suivant la fonction qui leur est destinée dans le processus d'apprentissage, ils sont utilisés collectivement avec l'enseignant en cours ou individuellement en dehors des cours.

[126] Choppin Alain, *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Editions hachette, 1992, p.203.

Selon la description des étudiants, les enseignants chinois suivent strictement le manuel sans flexibilité, plusieurs élèves ont utilisé le mot « traduire le texte », c'est-à-dire que les enseignants cèdent le rôle de guide au manuel et choisissent de se cacher derrière le manuel. Sans parler de sa qualité, la place centrale et l'importance exagérée du manuel dans le processus d'enseignement est apparue comme un mur qui sépare les enseignants des apprenants. L'usage du manuel de manière exécutive sans intervention dynamique et créative de la part des enseignants fait qu'ils sont perçus comme peu communicatifs, rigides, peu attentifs aux résultats des élèves (E2 /E4 /E15 /E16 /E18/ E19). Mais, concernant leurs confrères français, le fait qu'ils cherchent par eux-mêmes différents supports pédagogiques et qu'ils organisent leurs cours en mettant un style plus personnel, a comme conséquence qu'ils apparaissent comme plus appréciés par les étudiants enquêtés : avoir de l'humour, le sens de la communication et de la conscience professionnelle (E2/E6/E7/E14) ; très organisés et méthodes diversifiés (E4/E5/E6/E7 /E8/E15).

3.2.3. La grammaire : un moyen ou une fin ?

Selon Canale et Swain (1980), une compétence de communication linguistique est constituée de la compétence grammaticale, sociolinguistique, discursive et stratégique. Donc, enseigner la langue n'est pas seulement enseigner la grammaire, elle ne lui est qu'une composante importante. Par conséquent, la grammaire n'est pas un objectif final dans l'enseignement visant à développer les compétences communicatives, mais plutôt un moyen d'acquisition d'une langue et culture étrangères.

Formés dans cet ordre pédagogique (présenter-pratiquer-produire), les apprenants seront habitués à produire des phrases déjà acquises ; quand ils sont obligés de faire face à une situation communicative imprévue, le sentiment de ne pas être prêt et la peur de faire des erreur grammaticales les empêchent de « fabriquer » des phrases et d'atteindre l'objectif communicatif. C'est pour cela que cette méthode devrait très rapidement céder la place à la deuxième (produire-présenter-pratiquer) pour éviter la formation des habitudes passives dans l'acquisition des connaissances linguistiques.

> *E20 « En cours, on n'apprenait que la grammaire, pas de texte, on a fait tome 1, 2 et 3. Seulement 2 heures par semaine, ce n'était pas*

> *suffisant. Notre professeur était jeune, elle a eu son diplôme de FLE à Rouen. Parce qu'on n'avait que 2 heures, le professeur avait déjà fixé son objectif : finir les 3 livres. On a appris un texte, dans mon souvenir, on apprenait des textes pour expliquer la grammaire, on lisait une fois ensemble, après c'était l'explication de la grammaire et on faisait des exercices. En plus des exercices du manuel, elle en ajoutait d'autres. On avait de temps en temps des contrôles de compréhension orale. (…) Pour ceux qui apprennent le français, on ne pratiquait pas beaucoup l'oral. A ce moment-là, je pensais que c'était normal d'apprendre la grammaire, parce que sans connaître la grammaire, on ne sait pas parler. »*

D'après ce qu'explique E20, nous remarquons que dans l'enseignement de la grammaire, un grand problème chez les professeurs chinois est qu'ils insistent sur la première méthode (présenter-pratiquer-produire), sans prendre en compte l'amélioration linguistique et les besoins communicatifs des apprenants. La grammaire avait initialement un rôle fonctionnel dans l'approche communicative, mais dans le milieu universitaire en Chine, elle occupe petit à petit la place centrale, et est devenue finalement la finalité de l'enseignement. Dans le cas de E20, son professeur a été formée en France, l'ignorance de l'existence de l'approche communicative reste peu probable, une des raisons probables, comme l'a dit E20 est qu'il y avait un objectif imposé par l'institution : « finir 3 tomes avec un nombre d'heures limité ». Pour les étudiants spécialisés en anglais qui préparent un concours national pour l'accès au Master (c'est le cas de E20), un test de LV2 est obligatoire. Nous trouvons sur le site de FLTRP (Foreign Language Teaching and Research Press) [127] une présentation de l'organisation de ce test LV2 français[128] :

[127] Fondée en 1979 par l'Université des Langues étrangères de Beijing, FLTRP a commencé en tant qu'éditeur de l'enseignement des langues et s'est étendu dans d'autres domaines, il est devenu le plus grand éditeur de langues étrangères et des publications universitaires en Chine, se trouve au 3ème de ventes parmi toutes les maisons d'édition en Chine.

[128] Site de Foreign Language Teaching and Research Press, http://french.fltrp.com/node/935, page consultée le 16 mars 2013.

- Question à choix multiples: connaissances grammaticales (30 points)
- Remplir les blancs: temps, mode, aspect, concordance des temps (10 points)
- Compréhension écrite (30 points)
- Corriger les fautes (10 points)
- Thème et Version (20 points)

Ce test n'est pas conçu pour évaluer la compétence en communication, mais bien pour mesurer la maitrise des structures de la langue et le progrès linéaire effectué au niveau de la grammaire et du vocabulaire. Donc, les professeurs en tant que préparateurs aux concours sont obligés d'atteindre un objectif grammatical avec un rythme accéléré. Cette méthode centrée sur la grammaire ne permet pas aux apprenants de pratiquer des phrases apprises dans des contextes communicatifs, ils apprennent à produire des phrases très complexes grammaticalement mais échouent dans la vraie communication. Ainsi, la difficulté réside dans les pratiques inadéquates méthodologiques, elle n'est pas vraiment liée au manque de formation des enseignants, mais plutôt à la nécessité de préparer les élèves au concours, celui-ci étant basé sur un test totalement invalide et incohérent avec l'objectif suprême de l'enseignement : rendre les apprenants capables de communiquer dans la langue cible.

Le constat d'E20 est très représentatif de l'attitude des étudiants chinois envers l'apprentissage de la grammaire : « C'est normal d'apprendre la grammaire. Sans connaitre la grammaire, on ne sait pas parler. » D'une part, c'est nécessaire de souligner l'importance de l'apprentissage de la grammaire de base, mais d'autre part, il faudrait préciser qu'on pourrait toujours parler la langue sans connaître toute la grammaire, la langue s'apprend en commettant des erreurs, en produisant des productions non conformes.

3.2.4. L'interaction entre l'enseignant et l'apprenant dans les deux cultures

Notre recherche se focalise sur la description des étudiants sur « le fonctionnement de la classe de langue», appelée par les chercheurs anglo-saxon « language classroom

research». La perception des étudiants enquêtés sur les interactions en cours pourrait nous permettre d'évaluer l'efficacité des différentes méthodologies. Ici, l'efficacité n'est pas mesurée par les résultats linguistiques des apprenants, mais plutôt par leur motivation exprimée.

Il nous semble intéressant de noter que dans les entretiens avec les étudiants, la perception du fonctionnement de la classe en Chine et en France nous montre deux modèles différents de communication entre le transmetteur des connaissances et son récepteur. Les deux modèles disposent d'une variété d'outils de communication verbale et non verbale.

Aux yeux des étudiants chinois, les enseignants chinois organisent l'interaction avec les apprenants autour du manuel et des exercices traditionnels, les enseignants français différents de leurs confrères chinois en se servant davantage de la parole (commentaires positifs), de leur corps (gestes et mimiques) et de leur humour. A part cela, les différences les plus remarquées perçues par les étudiants sont :

1. Les enseignants chinois s'occupent davantage des étudiants motivés et laissent tomber les élèves moins motivés (E1/E3/E6/E19). Par contre, les enseignants français sont plus égalitaires, ils sont attentifs à la participation de tous les élèves (E2/E3/E6/E7/E8/E10).
2. Les enseignants chinois ne donnent pas l'occasion de poser des questions (E2/E4/E5/E10/E14/E15). Les enseignants français sont disponibles pour les échanges et laissent du temps pour poser des questions. (E2/E4/E5/E7/E8/E16 /E18/E20)
3. Les enseignants chinois donnent beaucoup d'exercices de traduction à faire (E2/E3/E5/E10/E18/E20). Les enseignants français demandent aux élèves de réfléchir et de donner leur avis à l'oral et à l'écrit (E2/E3/E5/E9/E10/E12/E14 /E19).

En effet, quand on interroge les étudiants sur les différences du fonctionnement entre les enseignants de Chine et ceux de France, la tendance de simplifier et de catégoriser avec une approche dichotomique est inévitable. Dans un premier temps, la différence la

plus importante de contexte est le choix de la langue en tant que moyen de communication.

En Chine, l'enseignement s'est déroulé en langue chinoise, surtout pour le niveau débutant. Le code à la fois langagier et comportemental est maîtrisé par l'enseignant et l'apprenant, chacun des deux est conscient du partage du même code et compte sur son efficacité. En France, les enseignants organisent leurs cours à travers une « communication exolingue », définit par Porquier (1984) : « celle qui s'établit par le langage, par des moyens autres qu'une langue maternelle, éventuellement commune aux participants ». Cette communication exolingue est en effet plus complexe car l'apprenant doit porter son attention d'une part sur le contenu des messages, d'autre part sur les façons de les transmettre. Mais la complexité de la communication exolingue ne semble pas une préoccupation centrale. La divergence du code n'est guère considérée comme un obstacle, mais plutôt comme une richesse par la plupart de nos enquêtés.

A part cette opposition communication endolingue/communication exolingue, les règles pour gérer la classe comme la répartition du temps, le tour de parole, le moyen des échanges sont variables d'une communauté à l'autre. Les deux modèles différents d'interaction sont issus de leur contexte socio-culturel (Mondada et Pekarek-Doehler, 2000). Au-delà de l'ancrage scolaire (le programme, la méthodologie véhiculée, l'organisation institutionnelle) se situent également dans le contexte plus large les facteurs historiques, philosophiques, culturels et politiques.

En Chine, les enseignants dans le secondaire et à l'université ne sont pas fonctionnaires, ils sont recrutés par leurs établissements sous contrat avec des critères variés, par exemple, le niveau de diplôme minimum, le nombre d'années d'études etc. La mise en place d'une sélection nationale reste difficile, du fait des inégalités géographiques et des besoins particuliers qui en découlent. Au niveau de la rémunération, malgré l'augmentation du salaire de base et des allocations versées parfois par l'autorité locale, le niveau de salaire est loin d'être homogène entre les différentes régions, les différents domaines d'enseignement et les différents grades. Notamment, « les jeunes professeurs dans les grandes villes subissent une grande pression financière. Il est en outre possible

d'exercer des activités supplémentaires dans le secteur privé bien que cela soit déconseillé. Les professeurs placés dans cette situation-là ont peu de temps à consacrer à leurs élèves et à la recherche. »[129]Mais l'Etat central reste très présent au niveau supérieur, il impose un programme et des tests nationaux comme CET4 et CET6 pour évaluer le niveau d'anglais de tous les étudiants, le TSF 4 et le TSF 8 pour les étudiants spécialisés en français. Pour atteindre l'objectif prescrit dans le programme et avoir un résultat satisfaisant aux tests nationaux qui se focalisent surtout sur les structures grammaticales, les professeurs sont appelés à garantir un bon rendement académique avec une méthode considérée « efficace ». L'exercice traditionnel sous forme de question-réponse est le plus efficace parmi de nombreux outils. Les étudiants considérés un peu « lents » sont sacrifiés, les plus motivés et les plus rapides peuvent prendre leur tour de parole. Habitué à ce système élitiste, l'apprenant et l'enseignant forment petit à petit un consensus : il faut que l'apprenant soit sûr de sa réponse pour qu'il prenne la parole, sinon, c'est une perte de temps pour tous.

Concernant le rôle de l'enseignant, un philosophe chinois Han Yu (768-824) fait une description suivante : « l'enseignant, celui qui pourrait propager la doctrine, transmettre des connaissances professionnelles et résoudre les doutes ». Depuis, ces trois responsabilités sont devenues le synonyme du rôle de l'enseignant. Enfin, en raison de ses objectifs économiques et politiques, la Chine entend jouer un rôle majeur en matière scientifique et technologique dans la compétition mondiale. Les efforts ont été mis en œuvre pour augmenter le stock global de connaissance et lutter contre l'illettrisme. Ainsi, les deux premières responsabilités ont été longtemps mises en avant. Cependant, la modernisation et l'émergence économique du pays réclament actuellement de prioriser la créativité compétitive et la compétence de coopération. Ainsi, la troisième responsabilité de l'enseignant, « résoudre les doutes », mériterait la revalorisation. Ici, l'accent ne devrait pas mis sur « résoudre », mais plutôt sur la recherche des doutes et la formation de l'esprit de doute. Nous remarquons que les enseignants français assurent beaucoup mieux cette responsabilité que leurs collègues chinois. Ils demandent aux

[129] Site de China Economic Net, http://www.ce.cn/xwzx/kjwh/gdxw/200509/23/t20050923_4764419.shtml, page consultée le 20 mars 2013.

élèves de réfléchir et laissent le temps de poser des questions. Cette méthode est appréciée par la plupart des élèves car ils se sentent valorisés, ils prennent petit à petit du plaisir à s'exprimer.

Nous avons deux types de témoignages chez nos étudiants enquêtés : le premier type (comme le témoignage d'E9), n'ayant pas de solution efficace exprime un malaise face à la tâche de réfléchir ; le deuxième type d'étudiants (comme le témoignage d'E6) a réussi à surmonter les sentiments de malaise et à développer une compétence cognitive en adoptant une approche interculturelle.

> *E9 « Ici, on nous demande de réfléchir davantage, je ne suis pas habituée, je suis plus habituée par l'enseignement « gavage des canards ». Ici, on nous demande toujours de REFLECHIR, je ne suis pas encore habituée. Si on me donne des documents en disant qu'il faut apprendre par cœur, ça va aller, mais si on apporte un sujet en cours, après on te demande de réfléchir de creuser toi-même le sujet dans l'examen, mon résultat est comme ci comme ça. Par exemple l'institution politique, la démocratie, on n'en n'a pas beaucoup parlé en cours, après tu dois digérer tout seul, réfléchir, on manque de documents. Je ne suis pas habituée à réfléchir. CENTRALISATION et DECENTRALISATION, même en chinois je ne comprends pas très bien, réfléchir en français! »*
>
> *E6 « (…) en Chine, la réflexion est étouffée. On ne te demande pas tes opinions ; en France, avec une collègue chinoise, on parle beaucoup ensemble, on cherche des choses à réfléchir, ça peut-être un jour demandé par le professeur. On trouve toutes les deux que les professeurs français n'aiment pas du tout détourner. Les étudiants chinois aiment bien commencer par quelques phrases de préparation comme : dans cette société, le divorce est devenu un phénomène social très courant etc…. après on s'exprime. Mais pour les professeurs français, il faut tout de suite dire : il me semble que, à mon avis. Dès qu'ils voient notre phrase d'introduction, c'est hors sujet. Une fois, on*

a travaillé sur la formation des enseignants en France, j'ai commencé par une phrase : par rapport à la formation des enseignants en Chine… Le professeur m'a coupé tout de suite en disant que c'est hors sujet parce que j'ai parlé de la Chine. En fait, je voulais juste introduire à ce sujet par une phrase pour que ce ne soit pas trop direct et trop sec, on fait comme ça en Chine. Mais ici non, il faut tout de suite dire : la formation des enseignants en France est……. »

3.3. La classe de FLE et ses paramètres importants

Que se passe-t-il dans une salle de classe ? Quels sont les paramètres importants pour créer une classe de langue efficace ? La clarification des questions permettra à l'enseignant de pratiquer un enseignement efficace et adapté à leur public. En posant ces questions, nous essaierons de trouver les facteurs bénéfiques de classe de FLE pour les étudiants chinois.

3.3.1. L'apprentissage en autonomie

Selon les résultats de nos enquêtes, nous remarquons que dans une classe de langue en France, une grande différence constatée par les élèves chinois est que l'enseignant passe pour un guide au lieu d'un transmetteur en donnant beaucoup d'autonomie (E7/E8/E11/E18/E19/E20). Cette méthode est dans l'ensemble mieux appréciée par les étudiants, mais certains ne cachent pas non plus leurs sentiments de désorientation, surtout pour les élèves qui ont des résultats satisfaisants avec une méthode dite « gavage des canards ». Pour beaucoup d'enseignants qui sont habitués à leur rôle de transmetteur, l'apprentissage avec autonomie n'est pour eux que l'apprentissage individuel en dehors des cours, au lieu de considérer que c'est une compétence nécessaire à acquérir durant les cours.

3.3.2. Une relation d'interdépendance enseignants-apprenants

Sans comprendre l'attente concrète de la part des enseignants, les étudiants semblent perdus en classe, ce qui est résumé par nos enquêtés : E2 « Nous, les étudiants chinois, avons besoin d'être poussés derrière » ; E17 « (…) nous sommes un peu comme du

dentifrice, il faut presser pour faire sortir quelque chose ». Leur besoin d'être suivi de près témoigne de leur dépendance vis-à-vis des ordres donnés par les enseignants, il pourrait aussi être interprété comme un manque de motivation ou une attitude non coopérative par leurs enseignants français.

D'après les résultats de plusieurs entretiens, nous avons remarqué plutôt une envie de se rapprocher des professeurs. Comme l'a dit E17 « avec les professeurs chinois, on développait une relation en dehors des cours. Après un certain temps, on organisait des pique-niques, on allait au karaoké (…) ». Le rôle de l'enseignant passe de l'unidimensionnel (transmetteur de connaissances) au multidimensionnel (transmetteur, parent, ami, le référent avec qui on acquiert les connaissances et les expériences sociales). Une fois que la distance est réduite, nous remarquons que les étudiants s'ouvrent davantage à une expression libre. Séjournant dans une culture différente, les étudiants comprennent progressivement ce qui est faisable et ce qui ne l'est pas, ils découvrent aussi l'existence des stratégies équivalentes pour favoriser la communication.

> *E17 « (En France) Le semestre dernier, on a eu de bonnes relations entre collègues, on a pris une demie heure pour faire un pot avec un professeur, c'est sympathique, on a pris des photos. Ce semestre, non. Les professeurs sont distants avec nous, entre collègues, on est distant aussi, on ne crée pas une ambiance chaleureuse. »*

> *E20 « (En France) Les professeurs disent souvent qu'ils sont payés, donc, ils sont là pour répondre à leurs questions et nous aider. »*

En Chine, les étudiants et une partie des professeurs sont logés sur le campus, le fait de se rencontrer régulièrement en dehors des cours lors de multiples activités organisées sur le campus les aide à se rapprocher au fil du temps. L'extension de la relation construite devient un briseur de glace entre l'enseignant et l'apprenant, elle instaure une confiance entre les deux. En France, un pot, une sortie pédagogique organisée pourraient également jouer le rôle du briseur de glace. Parfois, les professeurs français interprètent la passivité des étudiant chinois comme une peur de déranger, donc, comme

l'enseignant(e) de E20, il/elle a essayé de sensibiliser les élèves en signalant que poser des questions est bien leur droit car ils ont payé les frais de formation.

3.3.3. Respecter les normes et les codes communs pour entretenir une bonne relation avec ses camarades

Dans l'entretien, nous avons remarqué que certains élèves chinois ont exprimé qu'ils préfèrent être désignés par les professeurs pour répondre aux questions plutôt que se porter volontaire. C'est considéré comme « moins gênant » si on fait des erreurs et « plus efficace », car il a été obligé de donner une réponse. Parfois, pour faire comprendre que l'on connait la réponse, ils ont leurs propres stratégies, par exemple,

> *E12 « Quand j'étais petite, je regardais les professeurs pour leur faire comprendre que j'aimerais bien répondre, mais c'est un peu naïf maintenant. Maintenant, si je ne veux pas répondre, je vais baisser la tête ou lire les documents ! »*

Si l'apprenant décide de prendre la parole et si la réponse est fausse, ils risquent de subir un petit « sourire » de la part de leurs camarades chinois qui transmettra selon eux un message de reproche et parfois un peu de mépris. Cette sensibilité voire la susceptibilité est un révélateur d'une relation délicate mélangée entre concurrence et dépendance au sein de la communauté des étudiants chinois à l'étranger. En tant qu'étudiants étrangers sans relation sociale dans la société d'accueil, surtout au début de leur séjour, ayant la barrière de la langue, la solidarité entre compatriotes devient un secours pour qu'ils ne se noient pas dans la solitude. Ce besoin d'être accompagné et reconnu socialement est particulièrement incarné dans les communautés où l'on accorde plus d'attention à la cohésion collective. Ceux qui ne respectent pas les normes et le code commun dans leurs comportements risquent d'être écartés, voire rejetés.

> *E2 « Il y a une fille chinoise qui aime bien diriger, elle parle tout le temps. Mais elle est un peu à part dans notre classe de chinois. Peut-être parce qu'elle est venue depuis longtemps en France, je crois qu'elle ne sait pas comment bien s'entendre avec les autres à la chinoise. »*

L'interprétation des regards, des gestes, des paroles peut occasionner un repli sur soi, un refus de participation en classe par peur d'être mal vu de leurs camarades. Cela ne voudrait pas dire qu'ils refusent de communiquer, mais au contraire qu'ils prennent en compte les regards des autres sur leurs propres comportements en classe et qu'ils souhaitent les corriger en respectant les critères de leur communauté.

Chapitre 6 : L'interaction sociale et la communication interculturelle des étudiants avec la société, dans le cadre scolaire, et dans le cadre préprofessionnel

1. Les différents types de difficultés rencontrées en France

Après le processus complexe de l'obtention de visa, les étudiants mettent leurs pieds sur une terre nouvelle. En raison du changement de lieu de vie, de système éducatif, des facteurs culturels et des modèles de relations interpersonnelles différents, les étudiants sont confrontés à une période spéciale qu'elle soit physiologique ou psychologique. Au début de leur séjour en France, les étudiants chinois se sentent souvent mal à l'aise. La question de leur adaptation à la vie française concerne à la fois l'amélioration de leurs compétences linguistiques et leur développement personnel durable. D'après les entretiens avec les étudiants (voir Annexe Thème 4 : l'interaction sociale des étudiants chinois avec la société française), les difficultés dans la vie quotidienne ont été classées en plusieurs catégories : « inadaptation à l'environnement de vie », « démarches d'installation compliquées », « difficultés dans le milieu scolaire » et « réseau de relation limité ».

1.1. Inadaptation à l'environnement de vie

Les difficultés concrètes exprimées par les étudiants enquêtés se concentrent sur la cuisine, le transport, les courses, le budget restreint etc.

> *E7 « J'ai rencontré des difficultés surtout dans la vie quotidienne que je n'ai jamais imaginées. Par exemple, le transport en commun est moins développé qu'en Chine, et les supermarchés sont souvent excentrés. Ce n'est pas pratique pour faire des courses. En plus, la plupart des étudiants chinois n'ont pas de voiture. Donc, on ne peut pas faire comme les étudiants français, faire des courses pour une ou deux semaines. On y va deux fois dans la semaine, ça prend du temps et de l'énergie. »*

Avant de venir en France, les activités quotidiennes de la majorité des étudiants se tissent entre les trois points : le dortoir – la salle de classe – la cantine, c'est-à-dire que l'on peut presque tout régler sur le campus. Une fois arrivés en France, l'ancien cycle de vie est brisé, il faut non seulement faire face à l'indépendance dans la vie quotidienne, mais aussi au fossé entre le monde imaginaire et le monde réel (le transport commun moins développé, le supermarché excentré, pas de commerce le dimanche, etc.)

Par contre, ces difficultés sont plutôt jugés faciles à surmonter par plusieurs étudiants :

> *E1 « [Mes camarades chinois] se plaignaient plutôt des difficultés de la vie quotidienne, la cuisine, la solitude. Pour moi, ce n'est pas un problème (...). »*
>
> *E2 « Je croyais que les plus grandes difficultés étaient la cuisine et l'hébergement. (...) On a entendu parler des toutes petites chambres, mais ce n'est pas du tout le cas pour nous. Concernant la nourriture, je ne savais pas le faire en Chine, mais j'ai appris à le faire ici. »*
>
> *E5 « Comme toutes les filles uniques, je ne faisais rien à la maison (...) En fait, j'ai pu survivre ici, la cuisine est facile à faire. »*

1.2. Démarches d'installation compliquées

> *E8 « il y a beaucoup de choses à faire soi-même comme s'occuper du logement, faire les démarches administratives, tout ça, on en fait plus ici qu'en Chine. Mais petit à petit, on est habitué, la première fois est toujours plus difficile. »*

La plupart de nos enquêtés sont venus en France pour intégrer directement un programme conçu spécialement pour les étudiants asiatiques, l'établissement s'occupe de la réservation du logement et les accompagne dans les premières démarches administratives à Nantes. Ainsi, nous avons remarqué que peu d'étudiants se sont exprimés sur ce sujet. Sauf E8 qui a d'abord fait une année d'études ailleurs avant de venir à Nantes n'a pas pu bénéficier d'aide aux démarches d'installation.

En France, peu d'établissements offrent cet accompagnement spécifique, beaucoup d'étudiants sont censés faire toutes les démarches administratives eux-mêmes : l'ouverture d'un compte bancaire, la recherche d'un logement, l'inscription scolaire à l'école, etc. Toutes ces démarches nécessitent une bonne compréhension orale et un certain niveau d'expression orale, ce qui n'est pas toujours le cas chez nos étudiants enquêtés. Par conséquent, recourir auprès de leurs compatriotes installés en France avant eux devient souvent une solution. Ce recours est parfois commencé avant leur départ pour la France sur Internet avec l'aide des réseaux sociaux comme Facebook, des forums et QQ (un logiciel de chat en ligne très répandu en Chine). Par cette relation aidant - aidé, les étudiants chinois forment leur premier réseau social dans le pays d'accueil.

1.3. Difficultés dans le milieu scolaire

Entrés dans un nouveau système éducatif, les étudiants chinois ont certainement besoin de temps pour s'habituer. D'abord, cette phase peut être plus ou moins longue en fonction de la préparation linguistique et psychologique en Chine. Pour E13, c'est le niveau de français trop faible : « Pour suivre des cours, si on n'a pas un bon niveau de français, c'est dur. Quelque fois, on ne comprend même pas le sujet d'examen. »

En plus, la charge de l'emploi du temps et la grande pression imprévue venant des professeurs et le rythme intensif semblent les bloquer psychologiquement. E4 est une étudiante spécialisée en français, elle suit des cours de management avec les camarades français. Elle trouve que l'enseignement en France est plus efficace et plus vivant, mais : « En Chine, on nous explique ce que c'est, ici, quand on connaît, on connaît, quand on ne connaît pas, on ne connaîtra jamais. Comme tout est en français, pour certaines choses, on peut vite comprendre, mais il y en a aussi que l'on ne nous explique pas très clairement. » Les étudiants qui ont un très bon bulletin scolaire en Chine, perdent leur avantage en France et ont un sentiment d'infériorité à cause de la barrière linguistique dans une classe mélangée avec les natifs. E4 perçoit même un sentiment d'infériorité au travers du regard des autres, portant en particulier sur son image : « En Chine, je vais en cours en jean et en T-shirts. Ici, on est critiqué, ils nous donnent un regard de jugement. Je ne savais pas ça. »

E4 nous a raconté l'échec scolaire d'une camarade chinoise dans sa classe : « Je pense que son niveau de français est meilleur que le mien, seulement parce qu'elle ne connaissait pas le système scolaire en France, donc, elle ne s'est pas habituée. Elle ne voulait même pas venir pour les examens, et souhaite rentrer directement en Chine. » En France, les moyens d'évaluation se focalisent souvent sur les compétences, cette différence avec la Chine qui teste davantage la capacité à mémoriser des connaissances pourraient provoquer un sentiment de confusion. Tout au long de nos enquêtes, les étudiants éprouvent souvent des difficultés à s'y adapter. Cette camarade de classe évoquée par E4 n'a pas su adapter sa stratégie d'apprentissage au système éducatif français qui accorde plus importance à l'autonomie et au travail en groupe.

1.4. Réseau de relations limité

Les étudiants ont généralement leur propre cercle social stable en Chine, après l'arrivée dans une communauté inconnue, étrangers les uns aux autres, ils pourraient se renfermer pour réaliser une autoprotection. Les symptômes sont souvent de ne pas prendre l'initiative d'approcher les autres, la dépression, la peur d'être méprisé. Par complexe d'infériorité, ils ne voient que les fautes des autres, ferment les yeux sur les qualités, les points forts et les invitations d'ouverture culturelle de la part de l'autre communauté. Cette évaluation négative conduit souvent à des relations interpersonnelles indifférentes, tendues et conflictuelles. Nous avons remarqué qu'une partie des étudiants n'ont pas vraiment vécu de mauvaises expériences par eux-mêmes, ils cherchent à noircir seulement après avoir entendu parler de quelques expériences désagréables et du côté sombre de la société d'accueil. Cette vision noire fait perdre aux élèves leur motivation et leur courage d'intégration dans la société d'accueil. E2 et E9 nous ont fait partager les expériences de leurs copains et copines, et nous ont dit aussi qu'elles restent davantage avec les Chinois.

> *E2 « Je n'ai pas vraiment rencontré ce genre de choses, (...) mon copain, quand il joue au basket avec des étudiants français, les chinois ont gagné contre eux, ils ont sentis le mécontentement de leur part. Peut-être qu'ils n'ont pas pensé perdre contre des Chinois. Mon copain m'a dit en rigolant : la diplomatie n'est pas pour les pays faibles ! »*

> *E9 « J'ai une collègue qui aime bien l'escalade, elle s'est également fait des amis, ils lui ont dit qu'il y a des soirées de temps en temps, ils l'ont invitée une fois, mais quelques jours après, ils lui ont dit que la soirée était annulée, je pense qu'ils ne la veulent plus. »*

Par contre, quelques enquêtés font des efforts pour s'adapter activement à la société en reconnaissant son côté positif. A travers de multiples moyens, ils essaient de retisser leur réseaux de relation, de retrouver une vie sociale perdue. A titre d'exemple, malgré l'emploi du temps chargé, E1 a trouvé un petit boulot du week-end qui lui a permis de faire des connaissances. Certains choisissent d'aller aux bars ou aux soirées des étudiants, mais en même temps, ils expriment également leur choix « des fois à contrecœur » car ils préfèrent d'autres modes d'interaction sociale entre les individus comme le karaoké, faire de la cuisine, faire du shopping, etc.

Parmi les quatre types de difficultés des étudiants chinois en France, « l'inadaptation à l'environnement de vie », « les démarches d'installation compliquées », « les difficultés dans le milieu scolaire » et « la solitude (le réseau de relation limité) », les étudiants ont prouvé que le premier est souvent amplifié dans l'imaginaire avant de venir en France, mais finalement, c'est un obstacle plutôt facile à surmonter car il ne s'agit que d'une question de temps ; la solitude et la difficulté à établir des relations sociales demeurent les plus dures à vaincre à causes des facteurs variés qui interviennent comme les traits de personnalité, la distance entre les deux cultures, le contexte sociale et politique, etc. En raison de l'importance et de la complexité de l'établissement de relations sociales, nous allons consacrer la partie suivante à comprendre leur façon de construire la collectivité ainsi que les modèles et les types de relations interpersonnelles.

2. L'établissement des relations interpersonnelles dans le milieu scolaire

2.1. Réussite, échec ou ambiguïté ?

En vue de connaitre les réseaux d'interactions interpersonnelles des étudiants chinois en France, nous leur avons posé une question générale: « 你在法国有没有交到朋友 *Est-ce que vous avez réussi à vous faire des amis en France ?* ». En fonction de leurs réponses, nous avons creusé le sujet pour savoir comment, où, par quels moyens, ce qui marche et ce qui ne marche pas.

Seulement 2 étudiants (E16 et E19) sur vingt nous ont répondu très positivement sans ambiguïté ; 5 étudiants (E3 E9 E12 E14 E17) ont avoué un manque de motivation pour se faire des amis en France, 13 étudiants ont une relation amicale avec les Français mais mêlée de difficultés, de chocs culturels, d'insatisfactions et surtout ils y arrivent avec des efforts, et parfois ils se sentent obligés de le faire à contrecœur. Pour eux, cette relation est ambigüe, elle est normalement construite à base d'un lien d'amitié, mais les étudiants se plaignent en général de cette relation à la fois amicale, superficielle et distante.

D'après les réponses des étudiants enquêtés, nous arrivons à conclure pour chaque type d'expérience à un cheminement pour l'établissement de relations avec les facteurs clés pour la réussite ou pour l'échec.

2.1.1. Expériences réussies

Tableau 6-1: Expérience réussie (E16)

E16	***Par quels moyens ?***
Etudiants chinois :	recevoir leurs aides à cause d'un mois de retard
↓ Binômes français :	aller aux soirées, au bar, à la patinoire
↓ Autres personnes dans la classe :	leur demander de manger ensemble au R.U
Clés pour la réussite	
Bonheur : pouvoir échanger ; connaître une culture différente	
Super : les mentalités sont différentes	
Tolérant : les sujets sensibles	

Tableau 6-2: Expérience réussie (E19)

E19	
Etudiants chinois :	on est amis après deux ou trois rencontres ; échanger des intimités ; avec du temps, possible de s'éloigner
↓ Etudiants français :	se salue ; se fait des bisous ; on se rapproche ; on se donne des coups de main
Clés pour la réussite	
Ouvert : parler des différences	
Autocritique : envers soi-même	
Tolérant et moins susceptible : face aux stéréotypes qu'ils ont sur nous, au lieu de se sentir mal à l'aise, il faut contester et débattre	

E16 nous a parfaitement décrit le chemin parcouru pour construire son propre réseau de contacts. Ce réseau se tisse d'abord avec ses collègues chinois par les entraides, le prêt des cours, l'échange des informations, etc. Ensuite, les travaux communs lui ont fait connaître ses binômes français, il participe à leurs soirées au bar, les rencontrent en dehors des cours et surtout prend l'initiative de leur demander de manger avec eux au R.U (Restaurant Universitaire). Par ces efforts, il est arrivé à connaitre d'autres personne dans la classe des français et ainsi à étendre son réseau de relations. Ici, le rôle d'intermédiaire des binômes est important mais il n'est pas nécessaire, non seulement parce que E16 se considère comme quelqu'un qui prend l'initiative, mais aussi grâce à son état psychologique dans la communication avec les Français : ouvert, curieux et tolérant.

E19 le rejoint sur ce point. Vis-à-vis des mentalités différentes et des chocs culturels, il les considère tous comme une chance, mais pas comme une barrière. Face aux sujets sensibles comme les stéréotypes, les sujets politiques, les deux ont adopté des stratégies diverses, E16 préfère contourner en se disant que « les Français ne font pas exprès d'aborder les sujets sensibles, il ne faut pas trop creuser », mais E19 choisit de s'affronter directement en ouvrant un débat. La première stratégie est marquée davantage par la culture chinoise qui cherche à gérer une situation conflictuelle en détournant, par le langage non-verbal et sémiologique, pour préserver la face de l'autre et entretenir la relation. Mais l'inconvénient est que les Français n'arrivent pas toujours à bien interpréter ce non-dit face aux désaccords et risquent de négliger son existence bien réelle.

Les choix distincts d'E16 et d'E19 s'expliquent aussi par leurs profils, E16 vient directement de Chine après quatre ans d'études de français à l'université chinoise, E19 a fait cependant une année de préparation linguistique à l'IRFFLE de l'Université de Nantes avant de s'intégrer au programme de M2. Elle s'est déjà entraînée pour les débats en cours, elle est également amenée par son professeur à assister aux tables rondes et aux réunions politiques, etc. De toute façon, peu importe les profils et les stratégies, ils partagent tous un esprit ouvert et une tolérance pour la diversité.

2.1.2. Absence de motivations

Nous avons tout d'abord déterminé les 5 cas d'expériences qui ont échoué à cause de l'absence de relations interpersonnelles. Mais plus strictement, le mot « échouer » peut

signifier « ne pas réussir, avoir un insuccès », suivi d'un nom qui désigne une épreuve comme examen, concours ou test, « ne pas aboutir » en parlant d'une action ou d'un projet, etc. Dans ce sens-là, E9 a vécu un échec dans l'établissement de relations avec les Français, puisqu'elle a reconnu son intention de se faire des amis, mais en vain, elle a choisi de rester dans sa communauté chinoise. Mais avec les 4 autres étudiants (E3, E12, E14, E17), si nous prenons les auto-évaluations dans les entretiens, ils expliquent cette absence de relations par un manque de motivation d'intégration plutôt que par manque de compétence. Par conséquent, sans décalage entre l'objectif fixé et les résultats, l'utilisation du thème « échouer » n'est pas convenable pour eux.

E3 « (…) je ne suis pas quelqu'un qui cherche à élargir mon réseau de contact. »

E 9 « je suis particulièrement offensée, les blagues sur le sexe, je ne les aime pas. (…), je n'arrive pas à me faire des amis. (…) je me sens plus à l'aise avec des étudiants chinois. Quand j'ai des difficultés, ils m'aident.

E12 « Non, je n'ai pas vraiment eu une forte volonté de le faire. J'ai peut-être un peu trop de gênes. »

E14 « A vrai dire non. Je n'ai pas vraiment une grande motivation. »

E17 « (…) je n'ai pas d'amis français. (…) J'aime bien me faire des amis. Non, pas vraiment. Comment dire ? Je n'aime pas me faire des amis pour me faire des amis. Je ne veux pas me faire des amis pour une motivation spéciale. »

Tous les quatre soulignent leur manque de motivation dans l'établissement de relations avec les Français, mais si on étudie en profondeur, chaque cas est différent, leur choix de se replier sur eux-mêmes et de rester dans leur propre communauté s'expliquent par des raisons différentes.

E3, ayant deux parents fonctionnaires d'état, est venu en France pour obtenir un diplôme de Master qui lui permettra d'accéder au concours de fonctionnaire après son retour en Chine, son chemin était déjà tracé avant de venir en France. Malgré le manque de contacts profonds avec le monde des Français ou avec ses collègues chinois, il nous donne l'impression d'être bien dans son monde à lui, la solitude ne lui semble pas un sujet angoissant.

Quant à E12, de caractère dynamique, elle nous semble plutôt communicative, dans l'analyse des motivations (motifs pour la mobilité vers l'étranger), E12 a même évoqué son intérêt pour la culture française. Pour elle, l'absence d'effort d'intégration s'explique par peur de déranger la vie tranquille des autres. En raison d'une insuffisante préparation culturelle, elle craint des conduites inadéquates qui causent de mauvaises impressions aux autres. Par conséquent, au lieu de s'aventurer dans une situation embarrassante, elle préfère éviter les contacts en mettant à côté sa motivation initiale de se rapprocher de la culture et de la société française. Sur le plan cognitif, nous croyons que certains ayant une sorte de phobie communicative peuvent avoir des comportements totalement appropriés, mais la tendance à l'autodérision entraine un manque de confiance et d'estime de soi. Selon nous, E12 ne s'est pas vraiment dévalorisée, elle a plutôt gardé les mêmes critères voire un peu augmenté ses exigences sur l'image qu'elle va donner à ses interlocuteurs en vue d'obtenir les louanges et l'estime de tous. Parmi les stratégies de la gestion de l'impression dans la théorie de Goffman, nous en trouvons deux dans son cas : l'idéalisation et la mystification. Selon ses propos, nous arrivons à constater que la stratégie qu'elle adopte d'habitude dans la communication est de donner une image idéalisée à son interlocuteur, cette stratégie demande à l'acteur de dissimuler les valeurs et les normes incompatibles à l'attente, cela exige un certain degré de déguisement et une bonne maitrise des codes sociaux et culturels. Dans le contexte de mobilité, d'une société à l'autre, E12 ne se sent pas capable de maintenir une image idéale aux yeux de ses interlocuteurs étrangers, dans ce cas-là, intervient la deuxième stratégie : la mystification. C'est de maintenir une certaine distance avec les autres de sorte que d'autres produisent une révérence psychologique. Goffman constate que plus on est familier avec la personne plus on la méprise facilement.

Dans le cas d'E14 et celui d'E17, ce n'est ni le manque de compétence communicative, ni le manque de motivation, mais plutôt un rejet du moyen d'établissement de relation trop artificiel, ils insistent tous sur « je n'aime pas me faire des amis pour me faire des amis ». E14, de sexe féminin, a peur d'histoire avec les garçons français ; et E17, de sexe masculin, souhaite éviter la relation trop utilitaire. Tous deux, d'une part, ne

veulent pas modifier leurs propres normes d'établissement de relations ; d'autre part, ils sont gênés par les regards des autres.

2.1.3. Expériences ambiguës

La majorité des étudiants possèdent des expériences ambigües : les contacts avec les interlocuteurs français les relient à la société française, mais une distance réelle entre eux les fait douter de cette relation ; la présence d'une motivation les pousse à continuer leurs efforts, mais souvent à le faire à contrecœur à cause des modifications du mode de vie.

> *E1 « La plupart de mes amis ici sont chinois, je connais des Français pour discuter un peu, mais je n'ai pas vraiment d'ami. »*
>
> *E2 « Quand on rencontre des français, ils sont très sympathiques, on se dit bonjour etc., mais ça reste là. C'est difficile d'approfondir les contacts. (…) »*
>
> *E4 « Ils ont chacun leur réseau d'amis, beaucoup d'entre eux ne se contactent pas après les études. C'est différent qu'en Chine. On a besoin de temps pour se connaître, après on devient ami intime, ici, on a besoin de peu de temps pour se connaître, mais on garde toujours une distance. »*
>
> *E5 « Après, les Coréens sont partis en janvier, j'ai perdu l'intermédiaire le plus important, donc, je ne les contacte plus trop. Je suis revenue à mon propre cercle des Chinois. (…) C'est difficile à dire. Je ne trouve pas de sujet de conversation, si j'en ai, je vais les contacter. En plus, la plupart sont des garçons, ce n'est pas….. »*
>
> *E6 « Je ne pense pas que le fait de travailler ensemble avec les français nous donne plus de contacts. Nous ne sommes pas très réunis. (…), c'est difficile de devenir des vrais amis. On ne peut pas parler ensemble de l'avenir, de notre idéal. »*

E7 « Facile de se faire des amis, mais pour approfondir la relation d'amitié, c'est difficile. »

E8 « Avec les collègues français, on se contacte sur les réseaux sociaux comme Face book, ou pendant une soirée. Les Chinois se fréquentent plus. »

E10 « Je trouve que c'est plus rapide de se faire des amis de l'âge mûr. Avec mes camarades, je ne sais pas ce qu'ils aiment. Et puis, quand on parle, on n'a pas le même sujet de discussion.»

E11 « Peu de sujets de conversation. Je ne savais pas quoi leur dire, parce qu'on porte des cultures différentes. La conversation s'arrête très vite. »

E15 « Dans tous les pays, les étrangers se rencontrent et se font des amis plus facilement qu'avec les gens du pays d'accueil. C'est universel. (...) Ici, presque toutes les filles fument. Je ne fume pas, et je suis assez traditionnel, j'ai du mal à accepter ça. »

E18 « Une chose positive est qu'ils parlent plus facilement dans la rue avec les inconnus, en Chine, c'est inimaginable. Mais c'est difficile de se faire des amis. Même si on se fait des amis, c'est difficile d'approfondir la relation, et être très bons amis. (...) on se salue, on maintient la relation, mais on sent qu'ils gardent une supériorité au fond d'eux même. »

E20 « (...) au début, je ne voulais pas trop aller vers eux. Au fond de moi-même, je pensais que les Occidentaux regardaient les Chinois de haut. Si on va trop vers eux, j'ai peur qu'ils nous trouvent collants. »

Par conséquent, la question clé reste : « quel genre de relation attendent les étudiants chinois ? » ; à travers certains propos, nous arrivons à trouver quelques facteurs déterminants.

Premièrement, c'est le sujet de conversation. Nous étudions ce thème à deux dimensions : l'ampleur du sujet de conversation et sa profondeur. Quant à la première

dimension, les étudiants chinois se trouvent souvent en pénurie de sujet, comme l'ont dit E11 et E14, et notamment «Je ne savais pas quoi leur dire », non seulement à cause de la barrière de la langue, mais aussi par manque de connaissances sur la société française. E16 et E19 ont rencontré les mêmes problèmes, mais ils ont réussi à les résoudre par des stratégies différentes. E16 a choisi de sortir avec les camarades français dès que possible, ainsi il trouve peu à peu des sujets communs. E19 est partie dans l'autre sens, au lieu de chercher les points communs, elle leur propose de parler des différences culturelles. Cette stratégie est extrêmement intéressante car elle a construit une ambiance égalitaire entre les deux interlocuteurs, il n'y a pas de dominant et de dominé dans la prise de parole, chacun parle des sujets qu'il maitrise. Mais l'application de cette stratégie implique aussi une bonne maitrise de sa propre culture et un bon niveau linguistique. Quant à la profondeur du sujet de conversation, la relation amicale ne s'établira pas si les interlocuteurs se contentent d'échanger les salutations, ce critère est pareil chez les Français et chez les Chinois. Mais pour les étudiants chinois, une relation amicale ne doit pas non plus se limiter à parler de la politique, à la recherche du stage, des cours, des professeurs, elle doit créer un sentiment de sécurité chez les deux interlocuteurs pour qu'ils puissent échanger des intimités. Par exemple, selon E6, c'est parler de l'avenir, de l'idéal ; selon E10, une seule camarade française lui parle de sa famille, de ses grands-parents, donc E10 la considère comme une vraie amie.

Deuxièmement, c'est l'établissement de relations par un moyen direct ou indirect. En France, les inconnus se parlent plus facilement, ils entrent en contact sans intermédiaire. Pour E18, ce moyen direct de communication est inimaginable en Chine où les gens ne se parlent pas avant de se connaitre. Ce type de contact est positif d'après lui, mais il ne l'aide pas à se faire des amis et à approfondir la relation. E5 a réussi à avoir des contacts avec les français via des amis coréens, mais après leur départ, elle est revenue dans son cercle chinois car elle n'avait plus d'intermédiaire. Les soirées jouent en quelque sorte le rôle d'intermédiaire, mais pourquoi les Chinois ne se sentent toujours pas à l'aise ? Comme l'ont expliqués E7 et E12, il y a trop d'inconnus, et trop de contacts d'un coup, chacun amène ses propres amis, mais ils ne prennent pas le temps de les faire connaitre les uns aux autres, c'est la tâche de chacun de se faire des

connaissances librement. Sans connaitre les règles de premières conversations, les étudiants chinois attendent plutôt que les autres viennent vers eux, ainsi en restant passifs, ils ont l'air réservés et en retrait. D'autre part, nous avons toujours tendance à rester avec les gens que nous connaissons, si quelqu'un souhaite vraiment s'intégrer à un cercle étranger, il faut savoir alimenter la conversation de manière intéressante et naturelle.

Troisièmement, c'est le temps consacré aux amis. E8 pense que les Français préfèrent que chacun reste chez soi à part le jeudi soir, ils se contactent par Facebook. Cependant, les Chinois entretiennent la relation avec une présence physique. Avec leurs compatriotes, ils évaluent facilement si l'autre veut vraiment sortir et passer du temps avec eux, mais avec les Français, ils ont plus de mal à évaluer la situation réelle. Ayant peur de donner une image d'être collants, ils préfèrent ne pas prendre l'initiative de les solliciter. Avec les étudiants espagnols, italiens, américains, ils osent les solliciter en sachant qu'ils sont dans la même situation qu'eux, sans famille, sans anciens réseaux de relations, tout est à reconstruire. Selon E7 et E12 « dans une soirée, il y a trop d'inconnus (…). (Je préfère) aller chez un ami français, prendre un thé et discuter, je préfère ça. » « En plus, quand on a trop de contacts d'un coup, on parle un peu avec tout le monde. ». Donc, pour les Chinois, on investit plus de temps pour entretenir la relation, il faut distinguer clairement le temps consacré aux amis ou aux contacts simples.

En conclusion, la relation qu'ils ont construite avec leurs interlocuteurs français demeure floue entre une vraie relation amicale à la chinoise, une relation de travail et les simples contacts. Pour pouvoir décrire cette relation complexe, nous faisons appel à un thème chinois : Guanxi (déjà présenté dans le chapitre 1).

2.2. Guanxi des étudiants chinois

Dans la vie quotidienne, les Chinois construisent le réseau de Guanxi[130] avec les gens pour son application émotionnelle et pour obtenir un bien-être psychologique, etc. A l'origine, comme dans le modèle de Fei Xiaotong, le noyau dur de cette notion est formé par la famille et les relations proches parentales et amicales. Ce réseau s'étend à travers les amis des amis, les connaissances des connaissances, etc. Une étudiante nous a expliqué les différentes interprétations sur Guanxi entre les Français et les Chinois :

> *E2« Ils disent souvent que les Chinois sont hypocrites, beaucoup de corruptions, etc. Mais en fait, ça existe aussi en France, ce n'est pas que la Chine ou la France, c'est universel. Ils disent qu'en Chine, tout fonctionne avec la relation, mais je demande à mes collègues de MIFC(Management International Franco-Chinois), ils me disent qu'en France c'est pareil, on a aussi des Guanxi. (…) Je pense qu'ils n'ont pas tout compris le Guanxi en Chine. En Chine, le Guanxi, des fois, c'est vraiment une sorte de solidarité entre des amis, en France, c'est le Guanxi d'intérêt, de l'argent. En Chine, c'est moitié, moitié, c'est très délicat. Les étrangers ne comprendront jamais. Finalement, nous sommes tous pareils, pas la peine de se moquer de l'autre. »*

Nous remarquons qu'à travers ses propos, elle a d'abord souligné l'universalité de la problématique, le Guanxi ou « faire jouer la relation » n'est pas une particularité chinoise, il existe dans toutes les cultures, mais avec chacun son propre degré d'utilité et son extensivité différente. Deuxièmement, il est considéré comme un concept pilier ancré profondément dans la culture chinoise ; sa complexité et les multiples dimensions culturelles cachées rendent très délicate son interprétation sans l'étudier de manière empirique. Troisièmement, elle a souligné que la fonction émotive de Guanxi fondamentale pour les Chinois est totalement minimisée et instrumentalisée par le monde occidental.

[130]La définition large du Guanxi consiste en des liens familiaux, des liens d'amitié, des liens de relation de travail, des groupes d'étude ou des associations. Dans le cas d'émigration vers l'étranger, les personnes se regroupent aussi par la localité ou le dialecte.

Nous avons expliqué dans le chapitre 1 que le Guanxi des étudiants chinois porte deux caractères : « relativement non-sélectif » et « à long terme ». La structure institutionnelle chinoise semblable à une toile d'araignée qui couvre les étudiants dans un endroit donné et pour une période à long terme. Une fois une telle structure disparue, l'interaction sociale à l'occidentale peut éventuellement se construire. Plusieurs étudiants nous ont dit qu'ils avaient imaginé avoir beaucoup de contacts avec les étudiants français et se faire des amis. Cependant, par manque de connaissances et de stratégies, les étudiants peu communicatifs et prudents peuvent probablement sentir un manque de sécurité comme E3 et E17, et vite se décourager dans les démarches volontaires. Certains étudiants choisissent de s'enfermer dans leur studio, de rester dans leur communauté de compatriotes. Il y en a aussi qui ont su adapter leurs stratégies pour s'intégrer dans une autre communauté comme E13 et E20. Nous citons ci-dessous leurs témoignages :

> *E3 « (…) je ne suis pas quelqu'un qui cherche à élargir mon réseau de contact. En Chine, c'est plutôt avec des colocataires de dortoir. »*
>
> *E17 « Je rencontre des français. C'est tout. Il n'y a pas d'échanges plus profonds. Je ne les trouve pas très fiables. (…) Je pense qu'ils ne sont pas de bons élèves. Parce qu'ils sont très souvent là(sur le terrain de basket), tout le temps là. Ils fument depuis très jeune, se raconter des blagues un peu…, et se faire percer les oreilles. Je ne veux pas me faire des amis avec eux. »*
>
> *E13 Les enfants. Ici, je les vois toujours sourire (aux inconnus), très sincèrement. (…) En Chine, je cherche dans mes souvenirs, en général, ils sont très prudents, et pleurent souvent, et se font gronder par les parents (s'ils parlent aux inconnus). »*
>
> *E20 « au début, je ne voulais pas trop aller vers eux. Au fond de moi-même, je pensais que les occidentaux regardaient les Chinois de haut. Si on va trop vers eux, j'ai peur qu'ils nous trouvent collants.(…) La première soirée, on était contents, après on a eu peur des invitations, parce qu'on est conscient que ça ne se termine pas tôt (…)nous*

> *acceptons l'invitation si ça fait vraiment longtemps qu'on n'est pas sortis avec eux. En fait, nous aimons bien, mais, physiquement, c'est très dur. »*

Les étudiants chinois séjournant en France s'intègrent dans un système institutionnel avec une structure moins resserrée par rapport à ce qui existe en Chine. Ce système offre plus d'autonomie et de libertés aux étudiants chinois, car ils peuvent choisir de postuler aux différents programmes et organiser les activités à leur guise après les cours. Les étudiants réagissent à cette liberté de manière différente. Nous avons cité ci-dessus trois réactions typiques :

- Rester dans le même modèle d'interaction malgré le changement de contexte comme E3 : peu communicatif, il construisait plutôt sa relation avec ses colocataires en Chine. En France, logé dans un studio individuel, il ne sait pas comment se faire des amis, et n'est pas non plus motivé pour faire des efforts.
- Se méfier des nouveaux contacts non sélectifs comme E17 : il faisait du sport avec quelques jeunes, mais il ne les trouve pas fiables à cause de l'apparence originale et des comportements non typiques d'un étudiant selon ses critères.
- Apprécier cette liberté et en profiter comme E13 : il trouvait formidable que les enfants en France soient si souriants. Il profitait de cette liberté dans l'interaction interpersonnelle, a beaucoup fréquenté les amis américains par la conviction religieuse.
- Avoir besoin des contacts donc faire des efforts pour s'adapter au nouveau mode de vie comme E20 : elle n'avait pas de contact la première année en France, après, elle s'est forcée en allant aux soirées avec les camarades français, elle a réussi à bien s'entendre avec ses binômes. Mais sa stratégie est d'accepter à peu près une fois sur deux des invitations afin d'entretenir la relation.

2.2.1. La méfiance mutuelle dans l'interaction sociale

Nous avons parlé de la méfiance des inconnus, elle n'est pas réservée exclusivement au monde des Chinois. Aux yeux des étudiants chinois, les Français sont plus méfiants vis-

à-vis des étrangers et plus réservés que les Américains. Selon nous, les deux types de méfiances ne sont pas identiques.

- *La méfiance vis-à-vis des inconnus chez les Chinois :*

  Elle est réelle quand il s'agit des rencontres dans un contexte sans contrôle social ou institutionnel, comme dans la rue, dans les parcs, dans un bus, à la gare, etc., alors que dans un endroit comme dans une classe, dans une association, dans les repas d'affaires, les soirées avec les amis proches, les inconnus sont les futures connaissances. Les liens se tissent soit par les contacts directs avec le temps, soit par les intermédiaires. Comme l'a dit E19, dans sa classe, les Chinois construisent entre eux leur Guanxi très rapidement, seulement après deux ou trois rencontres, ils commencent à se raconter des intimités, on s'éloigne après si on ne s'entend pas. Cela permet aux étudiants de sélectionner et de construire leurs petits cercles solides tout en préservant un réseau de relations étendu.

- *La méfiance vis-à-vis des inconnus chez les Français aux yeux de leurs collègues chinois :*

  Aux yeux des étudiants chinois, les Français peuvent sourire aux inconnus dans la rue, mais ne font pas confiance facilement aux gens qu'ils côtoient. Selon eux, sourire aux inconnus quand on a des échanges de regards est une forme de politesse dans la société française. En Chine, c'est un signe amical, si les personnes ne sont pas censées se connaitre, le sourire n'est pas jugé nécessaire . Mais dans un milieu scolaire, les étudiants chinois attendent une relation stable et à long terme, la première rencontre est une occasion de se montrer sincère et ils font de leur mieux pour inspirer confiance à leurs collègues, par exemple, à parler de leur famille, lancer des invitations, etc. ; même s'il y a de la méfiance, il faut absolument la cacher lors des premières rencontres. Par contre, ce que font leurs collègues français les étonne :

  E14 « Mon binôme, la première fois, je lui ai demandé son adresse mail, il m'a laissé l'adresse de l'école, on s'en sert très peu, j'ai compris que notre échange resterait à l'école. Après, quand on échange

des mails, il me les envoie depuis sa boîte personnelle, mais au début, il était un peu réservé. Peut-être qu'ils pensent que nous sommes chinois, ils ne nous connaissent pas trop, donc… »

Concernant la séquence d'interactions sociales, les étudiants chinois et français fonctionnent en général dans des ordres différents :

Etudiants chinois : rencontrer- se connaitre - exprimer et coopérer
Etudiants français : rencontrer - exprimer et coopérer- se connaitre

La distinction des modes séquentiels nous révèle que les étudiants chinois ont besoin de se connaitre davantage pour s'exprimer. Ils n'ont pas l'habitude de débattre, d'afficher leurs opinions devant les inconnus. Le degré de connaissance mutuelle détermine aussi le fonctionnement de coopération. Cela explique que dans le monde des affaires en Chine, on préfère offrir un repas et échanger des cadeaux avant de parler des affaires ; parfois, pour obtenir la confiance, l'intervention d'un intermédiaire est très bénéfique.

Ainsi, prendre son temps pour se connaitre en cachant la méfiance sert à la fois à préparer le terrain de coopération et à élargir son réseau de relations. Cependant, leurs collègues français, habitués à s'exprimer librement devant les autres et à travailler ensemble sans faire intervenir les relations personnelles, préfèrent découvrir leurs collègues sur une base de coopération avant de déboucher sur des relations personnelles. Pendant la découverte, surtout lors des premières rencontres, ils ne trouvent pas gênant de marquer une distance qui est interprétée chez les étudiants chinois comme un signe de méfiance.

2.2.2. Echanges des cadeaux : motif instrumental ou intégratif

Dans notre recherche, l'étudiant E18 nous a fait partager son expérience d'offrir des cadeaux à l'occasion du mariage des camarades de classe français. Il a découvert les mœurs différentes chinoises et françaises. En Chine, on a l'habitude d'offrir un cadeau de valeur importante pour les grands événements dont le mariage, car les invités sont

censés participer à l'organisation des cérémonies et à la construction de la nouvelle vie des jeunes couples. Cette offre de cadeaux se base sur le principe de réciprocité, il n'a pas seulement pour objectif d'obtenir les intérêts, mais aussi de favoriser son intégration à son propre réseau (Yan Yunxiang, 2000).

En général, la somme varie entre 200 yuans et 600 yuans en fonction du degré d'intimité entre eux, ces sommes valent entre 10% et 30% du salaire moyen chinois. Le fait de s'offrir des cadeaux de valeur est lié aux pénuries de matières existant pendant longtemps dans la société chinoise, la possession d'un réseau de relation leur permettait de parvenir à leurs fins par des moyens non-officiels (Yang Mayfair Mei-hui,1994).

Mais en France, face à l'attitude un peu indifférente des autres collègues français et les sommes qu'ils proposaient donner, l'étudiant les trouvait « égoïstes ». Il a donné un autre exemple pour justifier son opinion : une dame âgée qui est très dépensière pour elle-même car a une très bonne retraite, mais qui est très regardante pour les autres.

En analysant ses propos, nous sentons bien qu'il porte un regard critique envers ce raisonnement, mais il est bien conscient qu'il n'est plus en Chine, s'il veut s'intégrer à la nouvelle communauté, il vaut mieux adapter sa stratégie au nouvel environnement social. Ce qui est très intéressant dans le cas de E18, c'est qu'il n'a ni imité les mœurs locales, ni exporté ses propres manières de faire, mais a construit ses pratiques en cohérence avec ses propres valeurs et les références culturelles du pays d'accueil. La somme (20 euros) qu'il a finalement décidé de donner reste dans la fourchette proposée par ses collègues français, mais les 6 étudiants chinois ont mis de l'argent ensemble dans une enveloppe rouge (120 euros) pour ne pas se sentir gênés par rapport à leur propre culture. Pour lui, cette stratégie a permis de ne pas vexer les autres collègues français tout en préservant leur propre face devant les mariés.

> *E18 « On entend souvent dire que la plus grande différence est que la société chinoise est une société qui fonctionne avec les relations, la France est une société de raisonnement. (…) Si on voit le côté positif, c'est qu'ils respectent beaucoup les principes. Mais le côté négatif, c'est qu'ils sont égoïstes. (…) Par exemple, concernant l'argent et l'amitié, on a des relations différentes. On a deux collègues français qui*

se marient. En Chine, c'est la même chose, soit on donne une somme d'argent individuellement, soit on participe à un cadeau commun. Je sais qu'on est encore étudiant, on n'a pas un grand pouvoir d'achat, mais quand j'ai entendu la somme que leurs collègues français ont proposé, j'ai ressenti une grande différence entre la Chine et la France. Au début, ils avaient une attitude un peu indifférente. Après ils ont décidé d'acheter un cadeau commun, ça dépend de chacun, 10 euros, 20 euros, 30 euros. Pour moi, cette somme est plutôt faible. Parce que c'est un mariage, et le coût de la vie est tellement élevé. 10 euros ne vaut que deux kebabs, 20 euros, un pantalon de H&M, 30 euros un pull. Bien sûr que chacun a une situation différente, mais pour moi, entre 50 et 100 euros est une fourchette normale. Le mariage est trop important pour un couple, en plus, c'est rare de se marier à l'école. (…) On ne pouvait pas donner plus que les Français, donc, on a choisi la moyenne, nous sommes 6 Chinois, nous avons chacun donné 20 euros, donc une enveloppe rouge de 120 euros. »

2.3. La communication interculturelle dans le cadre préprofessionnel

2.3.1. Les difficultés rencontrées pendant les travaux communs franco-chinois

A partir des 10 synthèses des rapports écrits par les étudiants chinois et français, nous avons établi le tableau suivant pour illustrer les différentes difficultés vécues afin de les regrouper et ensuite les analyser.

Tableau 6-3: Les difficultés rencontrées pendant les travaux communs franco-chinois

*Dossiers des **étudiants chinois***	*Dossiers des **étudiants français***
CHI1 ***système scolaire différent (manque	**FR1** *gestion du temps

d'expérience de travaux communs en Chine et manque de créativité) *timide et passif dans la communication *manque d'autonomie	*répartition de tâche *traitement des informations *conflit interpersonnel
CHI2 *niveau de Langue *manque de leader *répartition de tâche *manque de communication	**FR2** *manque d'initiative *manque d'outils
CHI3 *timide dans la communication *la façon de rédiger un rapport *manque de leader pour réunir les idées et faire progresser le projet	**FR3** *répartition de tâche *gestion du temps *conflit interpersonnel *informations copier-coller non analysées
CHI4 *barrière de la langue *façon d'être : ne dit pas directement avec un « non », mais exprime souvent avec une crainte implicite de vexer ou blesser l'idée de valeur de l'interlocuteur. *les difficultés dans la vie quotidienne	**FR4** *prise de décision *être identique *relation hiérarchique *la gestion du temps *négociation directe ou « molle »
CHI5 ***niveau de Langue *manque de connaissance de contexte	**FR5** *problème de communication *hiérarchisation implicite

*façons différentes de travail	*manque d'implication fluctuante

2.3.1.1. Les points importants relevés dans les dossiers chinois

Nous analysons d'abord la colonne à gauche : les difficultés vécues par les étudiants chinois. La caractéristique la plus importante de leurs évaluations sur les obstacles rencontrés est que la majorité des rapports ont essayé de trouver les origines du dysfonctionnement chez eux même et dans les différences culturelles. Autrement dit, ils ont presque fait une autocritique envers leur formation antérieure, leur manque d'autonomie, l'insuffisance du niveau linguistique et les lacunes méthodologiques. Seul le rapport 2 qui a clairement attribué les origines de certaines difficultés à leurs binômes français :

> *CHI2 « les binômes français préfèrent se charger de tout, ainsi les Chinois n'ont pas assez de place pour exercer leurs talents ; les binômes français n'ont pas confiance dans les travaux que les Chinois complètent ; les binômes français ne veulent pas beaucoup communiquer avec nous, pas du tout dans certains groupes ».*

- **Barrière de la langue** :

  D'après les rapports 2, 4 et 5, à cause du niveau insuffisant du français, des difficultés se présentent dans la recherche, le filtrage, et la traduction des informations nécessaires dont le groupe a besoin pour les travaux communs ; la compréhension des cours tels que la stratégie, le droit (les cours très spécialisés) ; la compréhension des conversations des collègues français lors d'un bavardage (selon les étudiants chinois, c'est encore plus grave que l'incompréhension des cours car *nuisible à la relation avec les binômes)*. Pour résoudre ces problèmes, ils ont proposé les solutions suivantes : demander à leurs binômes français d'indiquer les étapes à suivre pour trouver les informations convenables et mieux les traiter ; travailler le vocabulaire spécialisé et ajouter les expressions familières dans les cours de français ; organiser les soirées avant de commencer les travaux pour *briser la glace* avec leurs binômes.

- **Manque de préparation méthodologique et épistémologique** :

D'après les rapports 1, 3 et 5, le système éducatif chinois ne les a pas du tout préparés aux travaux communs ainsi qu'à la soutenance qui exige une compétence à concevoir le projet de A à Z avec autonomie ; connaitre les contextes culturels et l'environnement économique d'autrui (pour les étudiants chinois et pour les étudiants français) et s'exprimer aisément en public.

CHI1 « On a du mal à créer un projet à blanc ; par contre s'il y a un modèle, on peut bien profiter et réaliser un meilleur fruit. (…)Les Français ont commencé par relire les dossiers des cours pour créer leur propre plan, et les Chinois ont commencé par chercher sur internet pour trouver un modèle… »

CHI5 « Le projet de marketing exige d'étudier la situation d'une entreprise dans le marché français et chinois. Lorsqu'on a fait cette étude, les français ne connaissent pas bien le marché chinois, ce qui nous conduit à leur expliquer la réalité du marché chinois. Comme la marque ETAM, qui lance une série de produits sportifs, est sa stratégie de différenciation. Néanmoins, les étudiants français ne peuvent pas le comprendre. »

CHI3 « Avant la soutenance, les étudiantes chinoises ont fait beaucoup de préparations. Parce que c'est la première fois qu'elles ont fait la soutenance devant les Français. Très nerveux, mais grâce à l'aide des parrains, elles ont simulé plusieurs fois. En plus, pour mieux exposer le dossier, tous les étudiants étaient habillés avec des vêtements de travail très formels. C'était impressionnant et un petit peu stressant. Il fallait réfléchir à ce qui voulait être exprimé en français pour la présentation devant les autres étudiants et les professeurs. »

Pour résoudre ces problèmes, certains binômes les ont beaucoup aidés à préparer la présentation orale y compris les conseils sur la façon de s'habiller le jour de la soutenance, ils se sont entraînés avec leurs binômes ; pour rattraper les lacunes sur les connaissances de la société, ils proposent : « organiser

souvent *des activités pour mieux se comprendre*; *manger ensemble pendant le week-end* pour *approfondir notre amitié* et la compréhension des différences entre ces deux cultures. »

- **Manque de communication :**

  D'après les rapports 1 et 4, le manque de communication, ou l'inefficacité de la communication sont liés à la façon d'être des Chinois.

  CHI1 «C'était toujours les étudiants français qui communiquaient avec le professeur. Ça ne veut pas dire que les Chinois ne réfléchissent pas ; dans la plupart des cas, on n'ose pas, parce qu'on a peur de se tromper (…) quand on fait des exposés, les Français parlent à haute voix, en utilisant la langue du corps… Les Chinois parlent vite avec une petite voix, en regardant leurs propres pieds… »

  CHI4 « Pour beaucoup de Chinois, si on n'est pas d'accord avec une chose (si cette réponse concerne le sentiment de l'interlocuteur), on ne le dit pas directement avec un « non », mais on l'exprime souvent avec une formule implicite de crainte de vexer ou de blesser l'idée de valeur de l'interlocuteur. »

  Concernant la solution, les rapporteurs pensent qu'il faut tout simplement s'adapter. Nous remarquons aussi que pour favoriser la communication, ils ont cité dans plusieurs rapports l'exemple d'un groupe qui a bien réussi la communication grâce à une fille française parfaitement bilingue, elle a joué *le rôle d'intermédiaire* entre les deux groupes et ça a bien fonctionné. Ils ont pu bien partager les informations et ont bien évité la perte de temps dans le traitement des informations.

A part les points importants relevés, nous avons également souligné les mots apparus dans leurs productions écrites comme *« nuisible à la relation avec les binômes », « briser la glace », « approfondir notre amitié », « manger ensemble pendant le week-end », « des activités pour mieux se comprendre »*. Cela montre que la bonne relation personnelle est considérée par les étudiants chinois comme une condition nécessaire du

bon fonctionnement des travaux communs. Ainsi, quand ils choisissent les moyens de communication, les échanges par mail ou par internet leur semblent distants et insuffisants, ils préfèrent le faire soit par téléphone, soit en face à face. Au niveau de la notion de temporalité, ils disent que les Français préfèrent tout régler pendant les horaires scolaires, quant à eux, ils peuvent travailler ensemble le week-end, discuter du travail en mangeant, ou chercher ensemble les informations sur Internet juste après un repas chez un collègue.

2.3.1.2. Les points importants relevés dans les dossiers français

Les étudiants français ont également justifié dans leurs rapports certaines sources des obstacles identifiées par leurs binômes chinois sur le traitement des informations, la compréhension des cours, le manque d'initiative etc.

> *FR1« Les élèves chinois parfois ne triaient pas les informations, ils trouvaient des sources et des documents importants pour notre dossier mais ne faisaient pas de synthèse sur les points importants à garder. »*
>
> *FR2 «Ils n'avaient pas un esprit d'initiative très développé, c'est-à-dire qu'ils attendaient beaucoup de nous dans les prises de décision et la façon de conduire le projet. »*
>
> *FR3 « Un manque d'analyse des données recherchées qui a mené à des textes rendus qui ont été soit correctement écrits puisqu'empruntés tels quels à l'auteur mais qui ne s'adaptaient pas réellement au travail demandé, soit des textes voués à répondre à la thématique de la partie mais non relus et qui ne pouvaient être insérés au dossier».*
>
> *FR5 « Le mode de communication est difficile à approcher car nous ne comprenions que rarement les messages que les MAE tentaient de nous faire passer ; ou aussi pour quelle raison, ils semblaient tout simplement refuser la phase de communication. Le concept de communication indirecte qui nous avait été expliqué est resté un véritable obstacle à notre compréhension ; leur volonté de ne jamais nous contredire sans non plus nous donner leurs opinions a été vécue*

comme un des symboles importants dans nos esprits du refus pur et simple de leur part de collaborer ».

A travers ces témoignages, nous remarquons que les rapports français, en s'appuyant sur le guide de réflexion donné par les professeurs, se sont davantage focalisés sur l'atteinte des objectifs et la dynamique du groupe, tels que la répartition des tâches, le respect des délais, le traitement des informations, la prise de décision, la gestion des conflits etc. Le regard sur leurs propres comportements et attitudes comme obstacle ou facilitateur est absent dans les rapports français. Nous tendons à expliquer les choix distincts du centre d'intérêt par 2 hypothèses : premièrement, comme les travaux communs se déroulent en France, les consignes à respecter et la méthodologie à adopter sont purement français, alors que les étudiants français pensent naturellement que leurs comportements et leurs attitudes sont en général conformes aux conventions ; deuxièmement, nous pensons que, culturellement, quand on est amené à travailler ensemble, les Français sont davantage formés à se défendre et à argumenter leurs opinions, la diversité et les idées opposées justifiées ne posent pas de problème, cependant les étudiants chinois soumis depuis longtemps à un régime autoritaire sont plutôt habitués à se remettre en cause, et toute sorte d'arguments risquent d'être considérés comme prétexte. Dans la communication directe (face à face), s'il y a des avis différents, ils ont deux solutions, se taire ou se mettre en cause. Dans un rapport écrit, l'absence de parole n'est pas possible, donc, se remettre en cause devient la stratégie la plus utilisée.

Nous synthétisons ensuite quelques points essentiels soulignés par des étudiants français.

- **Le choix du leader et la répartition de la tâche :**

  Le rôle du leader est pris naturellement par les Français car les Chinois ne se sont pas imposés. Pour certains étudiants français, cette position de leadership qu'ils occupent au final est un peu malgré eux, parce que leurs binômes ne semblent pas en vouloir (ils n'en donnent en tout cas pas l'impression). La prise du rôle de chef par les Français semble approuvée et voulue par les étudiants chinois. Dans les entretiens, nous avons entendu à plusieurs reprises que les

travaux communs en France devraient être menés par les Français, et ils seraient à leur tour chef d'équipe si les travaux avaient lieu en Chine.

Aux yeux des étudiants français, bien que leurs binômes ne s'opposent pas à la légitimité de leur rôle de chef, ils ne montrent pas non plus la bonne volonté de faire progresser les travaux. D'une part, si on l'explique du point de vue culturel, tels que la dépendance et le sens de la hiérarchie, par respect envers le leader, ils ne se sentent pas censés participer à la prise de décision, mais plutôt d'appliquer les décisions bien claires. Leurs collègues français ont d'ailleurs reconnu leur efficacité et la bonne qualité de travail dans cette phase-là.

Dans ce cas-là, le leader devrait jouer son rôle de chef : prendre du temps pour connaitre les membres de son équipe afin de bien attribuer les tâches en fonction du talent de chacun, faire ressortir des avis différents en construisant un climat de confiance dans un groupe composé de chinois. D'autre part, chez certains étudiants chinois, le manque de motivation dans les travaux communs s'explique par l'égoïsme, ils se reposent sur le travail des autres car ce sera noté en groupe, ou bien parfois ce ne sera pas du tout noté, par exemple l'organisation de la soirée du Nouvel An Chinois. Ces cas restent minoritaires, mais cela nuit à l'ambiance globale d'une classe et surtout crée des tensions au sein des étudiants chinois.

- **La gestion du temps :**

  Tout d'abord, tous les dossiers ont prouvé que la gestion du planning est prise en charge par les étudiants français. Mais devant ce planning, ils ont vécu des expériences très différentes. Dans le rapport 1 et le rapport 4, les étudiants français estiment que le grand obstacle dans la gestion du temps repose sur l'opposition entre la flexibilité des Chinois et la planification des Français. Pour les premiers, l'objectif final est plus important que les moyens pour y arriver. Ainsi, les étapes chronologiques n'étaient pas une vraie contrainte pour eux contrairement aux Français qui stressent face au non-respect des délais annoncés. Cependant, dans le rapport 3, le témoignage part dans un sens opposé :

FR3 « ce sont les étudiants chinois qui ont été les plus préoccupés par le respect [des délais]. En effet, il est arrivé à plusieurs reprises que ce soit les étudiants chinois du MAE qui nous interpellent sur le respect des délais et qui s'inquiètent de notre calme. Le souci du respect des délais est caractéristique des jeunes générations qui essaient de suivre minutieusement les méthodes de travail occidentales en les appliquant mot à mot. »

Ce témoignage nous sert à éviter la généralisation sur les étudiants chinois ainsi que la tendance à englober toutes les explications dans la culture. Il a bien tenu compte de la dynamique des façons d'être d'une communauté donnée. En bref, peu importe que ce soit les Français ou les Chinois qui jouent le rôle du contrôleur du temps, le plus important comme dans le rapport 4 :

FR4 « il faut être conscient que ces délais ne pourront sûrement pas être respectés. Il est donc préférable de pouvoir modifier le planning, afin de s'adapter aux aléas qui pourraient venir affecter le déroulement du travail ».

- **Les conflits interpersonnels :**

Nous avons identifié deux types de conflits survenus lors des travaux communs. Les conflits au sein des étudiants chinois et les conflits franco-chinois.

Aux yeux des étudiants français, dans certains groupes d'étudiants chinois, les étudiants ont eu énormément de mal à s'entendre, et à faire des concessions. Les conflits trouvent souvent les sources dans les accusations mutuelles telles que le manque de sérieux et de motivation. En cas de désaccord, même entre les Chinois, les conflits directs sont souvent évités, ils préfèrent avoir recours au chef d'équipe ou à une personne influente dans leur groupe. Dans le rapport 3, un étudiant français a raconté que :

FR3 « dans tous ces projets, mon rôle a été principalement de fluidifier les relations entre les membres de l'équipe et de trancher quand il y avait des litiges entre eux ».

Le deuxième type de conflits concerne des conflits franco-chinois qui sont liés aux différentes manières d'exprimer des désaccords et des mécontentements. En reprenant le thème utilisé dans le rapport français 4, c'est la « négociation directe ou molle ». Selon eux, la perte de calme du côté français rend compte de la difficulté qu'il y a à gérer une équipe multiculturelle. Les rapporteurs français du dossier 5 trouvent que les Français s'énervent parfois trop rapidement. Tandis que les Chinois peuvent par conséquent sembler imperturbables. Leur volonté de ne jamais tomber dans l'affrontement d'idée est une notion complexe pour les Français, la confrontation d'idées permet d'avancer plus vite. Ils ont avoué que cette méthode directe de gestion de conflits a produit des effets positifs dans leurs expériences, leurs binômes chinois ont été à nouveau motivés, mais en même temps, ils sont conscients que cet affrontement direct aurait pu donner lieu à un blocage du côté chinois et mettre fin à leurs travaux communs, donc ce n'est pas à conseiller sur du long terme.

2.3.2. Les conseils pour la réussite d'une coopération biculturelle

Tableau 6-4: Les conseils donnés par les étudiants pour réussir les projets franco-chinois

*conseils des **étudiants chinois***	*conseils des **étudiants français***
*comprendre le cours avant le travail (CHI2 /3) *chercher les informations ensemble (CHI2) *concevoir le plan dossier et répartir les tâches avec liberté et harmonie selon les intérêts de chacun (CHI2) *respecter les délais (le chef rappelle non seulement par l'e-mail mais aussi par les messages sur le portable) (CHI2)	*une bonne préparation théorique et culturelle pour anticiper les erreurs à ne pas faire et établir une bonne relation de confiance. (FR1/5) * Un effort pour l'autre dans la langue et valoriser le travail de l'autre : donner de la face et leur montrer que leur contribution a été importante, voire même indispensable au projet. (FR1/2) *un esprit de groupe (tolérance, sens de

*mettre en place les multiples moyens de communication pour garder des contacts extra-scolaires (la communication accélère notre amitié et notre coopération à long terme. (CHI2 /3 /4 /5) *ne pas hésiter à présenter leur opinion (CHI3) *s'occuper d'un problème dès qu'il apparaît « battre le fer quand il est chaud ». (CHI3) *avoir confiance en soi et oser parler des difficultés (CHI4) *améliorer la qualité de l'enseignement culturel (CHI5)	l'écoute) et apprendre à déceler les attitudes afin de lier les membres de l'équipe (FR1/2/5) *la réalisation de projet extrascolaire est aussi une étape indispensable à une bonne entente. Cette année, le groupe des MAE était particulièrement ouvert et sociable. Cela a donc certainement facilité notre intégration mutuelle. (FR1) *différencier la personnalité des traits culturels généraux et avoir une capacité d'adaptation face à la jeune génération chinoise. (FR2/3) * Au lieu de se focaliser sur les différences, il faut essayer de mettre à profit les compétences de chacun des membres, complémentaires les unes des autres (l'esprit d'analyse qui peut être complété par la mémorisation). (FR5)

RECOMMANDATIONS

1. Vers un modèle de classe prenant en compte les traits culturels des apprenants

Dans cette partie, nous allons prendre en considération des particularités de notre public étudié, et essayer de faire quelques propositions pour l'enseignement des langues en classe pour améliorer et optimiser l'apprentissage du français par les étudiants chinois. Notre recherche pourrait être utile dans le développement personnel et la formation des enseignants, la création d'un manuel, ainsi que la formation des stratégies d'apprentissage chez les étudiants.

1.1. L'enseignant, l'apprenant, l'objectif pédagogique et sa mise en pratique dans l'apprentissage en classe

Les acteurs participant à l'enseignement en classe sont l'enseignant et l'apprenant qui assurent chacun un rôle. Leur communication se réalise autour d'un objectif pédagogique concret. Cet objectif pourrait être intégré dans les manuels (souvent utilisés par les enseignants chinois pour la progression structurée et programmée qu'ils apportent, ou dans des documents authentiques et des tâches (souvent utilisés par les enseignants français pour une approche communicative et interactionnelle). Ainsi, l'enseignement en classe serait un processus d'interactions entre l'enseignant et l'apprenant avec l'aide d'un objectif pédagogique et sa mise en pratique.

Au cours de ce processus, l'enseignant déterminerait d'abord le contenu en fonction du besoin des apprenants en se servant des différents moyens de communication, l'enseignant les accompagnerait tout au long du cours pour la compréhension du contenu, la découverte de la signification, des phénomènes sociaux et des contextes culturels cachés derrière le contenu concret.

Le chercheur japonais Sato Manabu (2004)[131] a décrit dans son livre ce trio (l'enseignant, l'apprenant, l'objectif pédagogique et sa mise en pratique) dans l'apprentissage en classe. Il définit le processus de l'enseignement et de l'apprentissage en classe comme un dialogue. Selon lui, l'essentiel de la mise en place d'un cours réussi est de guider les participants du monde du monologue vers le monde du dialogue, à travers ce dialogue et la coopération, offrant aux gens la possibilité de construire la « communauté d'apprentissage » et l' « apprentissage communautaire ». On peut distinguer trois types de pratiques : le dialogue avec l'objet de l'apprentissage (le contenu pédagogique), le dialogue avec son égo et le dialogue avec les autres.

Ces trois pratiques se servent mutuellement de médium. L'apprenant, sans connaitre la signification des choses, ne pourrait pas construire un soi complet, ni développer une relation interpersonnelle riche avec les autres. L'enseignant, s'il ne se concentre que sur le contenu et la progression pédagogique, ne mettra en œuvre qu'une activité unidimensionnelle consistant à transmettre des connaissances. Soumises à la pression due à une incessante recherche d'efficacité, les relations entre enseignant et apprenant perdent une partie de leur richesse, et deviennent mécaniques et rigides.

C'est pour cela que, selon Sato Manabu, la pratique efficace de l'enseignement/ apprentissage en classe est un processus pendant lequel l'enseignant et l'apprenant développent volontiers et activement leurs dialogues avec le nouveau monde (la pratique cognitive), avec les autres (la pratique sociale et culturelle), avec leur ego et leur nouvel ego formé en continuum (la pratique éthique et psychologique).

1.1.1. Un dialogue avec le monde des connaissances avec l'aide de l'enseignant

En Chine, surtout dans les milieux universitaires, l'enseignant est l'exécutant d'un programme imposé disposant d'une approche pédagogique traditionnelle et structurée. Selon les résultats de nos enquêtes, nous remarquons que dans une classe de langue en France, l'enseignant passe davantage pour un guide au lieu d'un transmetteur en donnant beaucoup d'autonomie. Et cette nouvelle relation enseignants-apprenants est

[131]Sato Manabu 佐藤学, *学习的快乐——走向对话*, 北京教育科学出版社，2004.

plus appréciée par les étudiants bien que tout le monde ne dispose pas des méthodologies pour apprendre en autonomie.

Qu'est-ce que c'est l'apprentissage en autonomie, et comment acquérir l'autonomie dans l'apprentissage ? Selon Françoise Blin (1998) et Henri Portine (1998), l'apprentissage en autonomie consiste, à l'aide d'une approche spécifique, à former chez les étudiants une capacité à identifier leurs propres besoins et ensuite à mettre en place un ensemble de stratégies adéquates qui permettent de les satisfaire. Autrement dit, une compétence de savoir s'autoévaluer : l'objectif est-il atteint, par quelles stratégies, quels sont les points faibles et les progrès à attendre ? L'enseignant joue un rôle de conducteur dans l'acquisition de l'autonomie chez les élèves, il doit prendre en compte « les aspects cognitifs, psychoaffectifs et sociaux qui conditionnent chez les acteurs l'acte d'apprendre, ce dernier étant défini non seulement en tant qu'acquisition de la connaissance mais aussi en tant que pilotage de soi par soi et engagement social » Linard (2003).

En associant les traits culturels des étudiants chinois, nous pensons qu'il est important de souligner quelques points essentiels pour qu'ils réussissent le dialogue avec le monde des connaissances avec une certaine autonomie.

1. **Présenter avec précision l'objectif de l'enseignant sur la conduite et le développement de l'autonomie chez les étudiants.**

   Pour les étudiants issus des cultures dans lesquelles l'apprentissage en autonomie est pratiqué naturellement dans toutes les matières, cette précision pourrait paraître inutile, par contre, c'est fondamental pour les étudiants chinois qui n'ont pas vraiment été sollicités à prendre une initiative dans leur démarche d'apprentissage. Sans connaître l'attente de la part des enseignants, les étudiants restent passifs. Donc, présenter la méthode avec autonomie en précisant le changement de rôle du professeur permettrait aux étudiants d'avoir une vision claire sur les compétences que l'enseignant cherche à promouvoir et à se comporter d'une manière adaptée. En adaptant son comportement, l'apprenant accèderait à la conception de l'enseignement et à la fonction propre à la communauté de son interlocuteur. Ainsi, pour les étudiants chinois qui sont plutôt individualistes (ayant très peu

d'expériences de travail d'équipe) dans le processus d'acquisition, obéissants et passifs devant l'autorité de l'enseignant similaire à celle des parents, l'enseignant français aurait une responsabilité particulière *: informer les élèves, à travers les moyens scolaires, certaines valeurs fondatrices de la société, par exemple, la liberté de s'exprimer, la culture du débat, l'esprit de doute, la collaboration entre individus pour un projet commun, etc*.

2. **Concevoir un projet pédagogique convenable et établir un rythme progressif.**

Comme ce que notre enquêtée E9 a exprimé, l'idée de rédiger un rapport sur l'institution politique et la démocratie pour les étudiants qui n'ont jamais étudié ces sujets dans leur langue maternelle risque d'être trop ambitieuse. *La conduite vers ce sujet pourrait être plus progressive et plus adaptée si nous commençons par l'introduction de quelques mots de vocabulaire, la distribution d'une petite lecture afin de les intéresser et de les initier aux thèmes à travailler ultérieurement.*

3. **Une formation méthodologique nécessaire pour le succès de l'apprentissage en autonomie.**

L'apprentissage en autonomie autorise une liberté de choix de stratégies, à condition que des stratégies indispensables soient déjà acquises. Mais concernant nos enquêtés, nous remarquons une revendication importante en terme de méthodologie. Face à un nouveau sujet, se débrouiller seul sans avoir de certitudes sur les stratégies choisies est évidemment une source d'angoisse et de méfiance vis à vis de soi. Pour être efficace, nous croyons à la nécessité d'une formation méthodologique.

> *«Distinguer l'essentiel de l'accessoire, ne pas se noyer dans la profusion des informations, faire les bons choix selon de bonnes stratégies, gérer correctement son temps et son agenda…(…) L'autonomie n'est pas une simple qualité mais un mode supérieur de conduite intégrée (une métaconduite) et, pour la plupart des individus, cette conduite ne faisant pas naturellement partie de leur répertoire, elle doit être apprise. (…) » (Linard, 2000)*

1.1.2. Un dialogue avec les autres : savoir collaborer et communiquer

Dans une classe de langue interactionnelle et communicative, interviennent non seulement les activités psychologiques, réactions émotionnelles et affectives des apprenants, mais aussi celles de l'enseignant et de leurs collègues de classe ainsi que leur relation interpersonnelle.

Dans certains programmes, on a tendance à regrouper les étudiants selon leur nationalité pour un aspect pratique dans la gestion à la fois administrative et pédagogique. Les enseignants ont intérêt à disposer de certaines connaissances sur les comportements des apprenants pour pouvoir les faire participer en classe :

- **Le « silence » des étudiants chinois, est-ce toujours le signe de passivité ?**

  Dans la communication avec les professeurs, le mot « silence » apparait souvent dans les entretiens que nous avons réalisés. En Chine, le silence en tant que paramètre important d'une bonne gestion disciplinaire est très souvent un résultat attendu, ainsi, dans une classe, les enseignants tolèrent plus facilement le détachement complet de quelques élèves démotivés (dormir en classe, faire autre chose) que les bavardages afin de ne pas perturber le rythme de progression prévu pour les élèves motivés. Par contre, ce silence, peu importe qu'il soit le signe du respect de l'autorité ou du refus de la participation, semble un vrai échec pour un professeur interactionniste. La participation muette est-elle un manque d'envie de collaborer ? Selon les résultats de plusieurs entretiens effectués, nous avons plutôt remarqué une envie de se rapprocher des professeurs au lieu de s'en éloigner. Donc, nous pouvons constater que beaucoup d'apprenants chinois ont l'intention de coopérer avec les enseignants, mais comment ?

- **Savoir interpréter les signes de participation dans les cultures différentes.**

  Dans l'entretien, certains apprenants nous ont exprimé leur préférence d'être désignés par les professeurs pour répondre aux questions plutôt que de se porter volontaires. Pour faire comprendre aux professeurs qu'elle connait la réponse, notre enquêtée E12 ne lève pas la main, mais regarde le professeur dans les

yeux dans l'espoir d'être interrogée. Cette attitude s'explique par le fait que c'est moins gênant si on fait des erreurs, cette discrétion permet aussi de rester dans les normes par rapport à leurs compatriotes.

1.1.3. Un dialogue avec soi : savoir s'autoévaluer

Concevoir une classe centrée sur l'intérêt de l'apprenant est de mettre en place un ensemble d'autoévaluation, de co-évaluation et d'évaluation comparée favorables à la réussite d'un dialogue avec soi. La prise de conscience des compétences acquises ou restant à acquérir se réalisera à travers l'ensemble des activités d'évaluation. C'est un travail sur soi qui permet à l'élève d'apprécier son niveau de développement linguistique et personnel afin d'établir un plan de l'apprentissage qui lui est approprié.

Comme l'a dit Jean Cardinet (1988)[132], l'apprentissage de l'autoévaluation constitue le moyen essentiel permettant à l'élève de dépasser un simple savoir-faire non réfléchi, purement opératoire, pour accéder à un savoir-faire réfléchi grâce auquel il peut intervenir et agir consciemment.

Cependant, le passage d'un savoir-faire opératoire à un savoir-faire réfléchi est accompagné de beaucoup de difficultés. Les obstacles ne sont pas seulement liés aux pratiques institutionnelles qui excluent ou découragent l'apprenant de participer aux activités de réflexion, mais aussi liés aux situations données.

Prenons l'exemple d'une expérience vécue en tant qu'enseignante de français en Chine. En 2008, lors de la tension politique franco-chinoise, le chercheur lui-même était professeur de français en Chine pour un groupe de vingt étudiants à l'université de Qingdao. Ayant comme objectif de présenter la diversité d'opinions politiques et la liberté d'expression dans les pays démocratiques, le chercheur avait l'intention de faire connaitre l'existence des voix différentes sur un même sujet et de les convaincre d'adopter une attitude plus ouverte envers la diversité d'opinions. Les articles autour

[132] Cardinet, J., La maîtrise, communication réussie. In : HUBERMAN, M. (éd.), Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise (TDB), Paris & Neuchâtel : Delachaux & Niestlé, 1988, p.155 - 195.

d'un même sujet, publiés dans différents journaux français, ont été distribués et analysés, ensuite, un débat a été organisé pour qu'ils s'expriment librement. Ce cours s'est déroulé dans une ambiance assez tendue pour plusieurs raisons :

- Contexte délicat : le sujet a été traité au moment de tension assez forte entre la Chine et la France : le boycott des produits français, les manifestations dans la rue etc. Des informations négatives sur la France inondaient la télé, la presse, et les forums sur Internet. Les étudiants spécialisés en français avaient même le sentiment d'être coupables parce qu'ils apprenaient le français et sa culture. Donc, traiter le sujet de la liberté d'expression à ce moment-là semblait très risqué.
- Attitude de l'enseignant : l'enseignante avait depuis le début affiché très clairement son attitude positive envers la liberté d'expression en France et son regard critique envers son propre pays sur ce sujet. L'enseignante paraissait trop libérale ou occidentalisée aux yeux de certains étudiants.
- Apprendre à réfléchir dans cette circonstance-là a été considéré comme une ambition de les entraîner à critiquer son pays, et mettre en cause leur éducation et leur propre passé.

Apprendre à s'autoévaluer exige un regard critique envers soi et envers son passé, cela pourrait provoquer un vertige, la confusion et un sentiment de désorientation avant d'acquérir de la lucidité. « (…) les exigences d'un tel recul et d'une telle distanciation sont considérables, car elles obligent l'évalué à se regarder, à s'analyser, à fouiller dans ses propres difficultés, au risque entre autres d'altérer son image de soi et ainsi de devoir la construire à nouveau ou sous d'autres angles. » (Bélair, 1999)[133].

Ainsi, pour les enseignants qui souhaitent former les conduites réfléchies, autonomes et les compétences métacognitives chez les apprenants, il faut concevoir un guide des pistes permettant aux apprenants de se comprendre de l'intérieur et de se questionner. Ce guide ne peut pas se réduire à une simple instrumentation externe, il doit aussi tenir

[133] Belair Louise, *L'évaluation dans l'école*, Paris : ESF, 1999, p.65.

compte des facteurs contextuels de la société, des traits de la personnalité, des capacités intellectuelles et des valeurs humaines des apprenants.

2. Pour la réussite d'une coopération biculturelle franco-chinoise

2.1. Les conseils donnés par les étudiants franco-chinois

En faisant une comparaison des conseils donnés par les étudiants chinois et français, nous retenons les compétences jugées nécessaires des deux côtés pour la réussite des projets interculturels (voir le tableau 6-4).

- Une préparation suffisante à la fois théorique, méthodologique et culturelle
- Un esprit de groupe
- Un effort pour l'autre
- Multiplier les moyens de communication

2.1.1. Une préparation suffisante à la fois théorique, méthodologique et culturelle

Les cours de méthodologie de base (la prise de notes en cours, la rédaction d'un rapport etc.) sont souvent absents des programmes du deuxième ou troisième cycle en supposant que ces compétences sont déjà acquises par les élèves dans les cursus antérieurs ; c'est probablement le cas pour les étudiants qui ont été dans le secondaire ou fait une licence en France. Mais pour les étudiants venus s'intégrer directement en Master, la préparation méthodologique reste une grande lacune. Les responsables pédagogiques devraient le prendre en considération lors de l'établissement du programme, ou bien proposer des cours de soutien spécifiques en parallèle.

Il est également important de souligner la préparation culturelle, peu importe que le contenu porte sur la culture savante ou la culture courante, le système oriente souvent l'enseignement culturel vers une transmission unilatérale des connaissances c'est-à-dire, « la France est … », mais rarement une réflexion portant sur les intéractions entre

la France/les Français et la Chine/les Chinois Ainsi, les étudiants chinois n'ont pas été vraiment préparés pour une situation communicative et interculturelle.

Concernant les étudiants français, malgré des compétences linguistiques suffisantes, la préparation théorique et culturelle est aussi revendiquée. Contrairement à ce que croyaient leurs binômes chinois, ils ont avoué ne pas comprendre systématiquement tous les cours théoriques. Ainsi, quand les étudiants français ne répondent pas aux demandes de secours de leurs binômes, il ne faut pas le prendre comme un refus d'aide ou un esprit individualiste.

2.1.2. Un esprit de groupe

Aux yeux des étudiants chinois, l'esprit d'équipe se réfère à la recherche d'informations ensemble, faire avancer en commun les travaux, et respecter les délais prévus. Donc pour eux, un travail d'équipe exige davantage une synchronisation dans l'exécution du projet. Pour les étudiants français, le sens de l'équipe consiste à la tolérance, le sens de l'écoute, et la compétence de renforcer la cohésion du groupe, donc plutôt une synchronisation de l'esprit et une bonne communication.

Pour les deux groupes d'étudiants, connaitre les compétences de chacun et répartir les tâches en fonction des talents des membres aiderait à constituer une équipe soudée et efficace.

2.1.3. Un effort pour l'autre

Le terme « effort » montre que les comportements considérés comme des « efforts » ne sont pas naturellement inscrits dans leurs propres cultures et leurs façons d'être. En quelque sorte, des efforts signifient des sacrifices et des rejets partiels de soi-même pour arriver à une harmonie.

D'après les Français, un effort pour l'autre signifie le ralentissement de la vitesse de parler et le choix du vocabulaire lors des échanges verbaux. En plus, il faut aussi savoir valoriser la contribution de l'autre, ne pas porter toujours un regard critique.

Dans la culture chinoise, il faut davantage penser à ne pas faire perdre la face aux autres, on cache parfois ses propres opinions pour ne pas nuire au Guanxi. Ainsi,

d'après les étudiants chinois, « faire des efforts » équivaut à s'apprêter à donner ses propres opinions et à se mettre en face des problèmes dès qu'ils apparaissent (« battre le fer quand il est chaud » proverbe utilisé dans un rapport).

2.1.4. Multiplier les moyens de communication

Les participants aux projets communs ont tous reconnu le bénéfice de maintenir une relation extrascolaire pour la réussite de la coopération franco-chinoise. Cette extension de la relation dans le contexte extra-scolaire a favorisé l'ouverture d'esprit et la confiance mutuelle, a aidé à éviter les malentendus et à réduire la distance.

Les étudiants français préfèrent communiquer par mail car cela laisse aux autres le temps de réagir et laisse également une trace écrite. Mais ces avantages ne sont pas vraiment partagés par leurs binômes chinois. Dans un rapport, un étudiant était même choqué que son binôme lui ait donné une adresse mail de l'école. Pour lui, cela signifie que son binôme n'a pas l'intention de développer la relation en dehors du temps scolaire. Communiquer par mail reste un moyen distant et inefficace aux yeux des Chinois, l'utilisation des logiciels de chat, de téléphone, de SMS leur semble plus avantageux afin de réussir la coopération à long terme. C'est pour cela que la mise en place de multiples moyens de communication est nécessaire.

2.2. La confiance en soi et l'apprentissage dans un contexte compétitif et collaboratif

A part les quatre conseils partagés dans les deux groupes, nous avons également remarqué dans chaque groupe un conseil spécifique. Dans leurs dossiers, les Chinois ont souligné « *avoir confiance en soi et oser parler des difficultés (CHI4)* », les étudiants français ont plutôt accordé de l'importance à *« différencier la personnalité des traits culturels généraux et à avoir une capacité d'adaptation face à la jeune génération chinoise. (FR2/3)* ». Nous allons ensuite étudier les deux thèmes concernés : la confiance en soi, l'apprentissage dans un contexte compétitif et collaboratif.

2.2.1. Le rôle et le statut : pourquoi un manque de confiance en soi?

En vue d'identifier les sources du manque de confiance en soi lors des travaux communs, notamment dans la prise de décisions et la prise du rôle de leader, à part la barrière de la langue, un auto positionnement dans la société d'accueil est aussi un facteur déterminant les comportements et les stratégies adoptées dans la communication interculturelle. La mise en retrait de beaucoup d'étudiants chinois lors des travaux communs nous révèle qu'ils ne se croient pas capables d'être protagonistes, ils se contentent d'occuper un second rôle. D'après nous, cette auto dévalorisation résulte de la concentration excessive sur leur statut social « étranger » tout en négligeant leur rôle « étudiant ».

Le statut se réfère plutôt à la position occupée dans une hiérarchie sociale, quant au rôle, Nadel (1970) le définit par les obligations qui lui sont attachées. « Autrement dit, tenir un rôle, c'est respecter un ensemble de principes et de maximes qui devrait normalement garantir qu'une conduite individuelle s'inscrive de façon appropriée dans une suite d'échanges(…). » [134] Par exemple, un enseignant devrait avoir de l'autorité devant les élèves, savoir gérer la classe, un élève devrait respecter les règles de l'établissement, un médecin devrait savoir manifester ses connaissances médicales, etc.

Ainsi, pour notre public, les étudiants chinois séjournant en France, le statut a en réalité complètement changé, de celui de natif composant majoritaire dans leur société d'origine à celui d'étranger composant minoritaire dans la société d'accueil, ils s'éloignent du centre d'intérêt. En revanche, leur rôle d'étudiant reste le même, peu importe la nationalité, les étudiants devraient toujours remplir leur fonction d'élève en exerçant une série d'activités exigées par le système éducatif. Cependant, les systèmes éducatifs étant différents, les taches exigées sont divergentes.

Il ne suffit pas de s'inscrire dans un établissement d'enseignement supérieur pour être étudiant, ce rôle exige un certain nombre de savoir-faire, de connaissances, de

[134] Ogien Albert, *Le remède de Goffman ou comment se débarrasser de la notion de self*, Séminaire Cesames, le mental, le vivant, le social, 20 janvier 2005, http://cesames.org/seminaires.htm, page consultée le 2 avril 2012.

compétences. C'est encore plus vrai dans les universités françaises où la gestion administrative est plutôt « desserrée » par rapport à la Chine, les étudiants sont censés savoir remplir les conditions demandées : pouvoir apprendre dans l'autonomie ; savoir mobiliser au bon moment des connaissances, des savoir-faire ; au-delà des cours et de l'activité intellectuelle, savoir nouer des contacts, établir des dialogues, mener des activités et des projets coopératifs avec les autres étudiants etc. Evidemment, la compétence de bien exercer son rôle d'étudiant n'est pas innée, ni naturelle, elle fait l'objet d'un apprentissage institutionnel et intellectuel.

2.2.2. De l'interaction compétitive entre individus à l'interaction coopérative et collective : pourquoi ne pas parler des difficultés ?

Dans les entretiens et les dossiers écrits, nous avons remarqué que, aux yeux des étudiants français, leurs binômes chinois sont très compétents pour le travail individuel : après avoir éclairci ce qu'ils doivent faire, ils sont pertinents et efficaces. « Mais ils ont du mal à travailler ensemble, parfois, à s'entendre entre eux. »

D'après les étudiants chinois, une des raisons qui pourraient l'expliquer est qu'ils n'ont pas l'habitude de parler de leurs difficultés, plus précisément, ne pas savoir demander de l'aide et la compréhension de l'autre. En plus des raisons culturelles, telles que le manque de droit à la parole dans l'apprentissage, le silence imposé, les caractères plus ou moins soumis formés dans l'environnement éducatif chinois etc., nous interpréterons ce phénomène sous un autre angle : interaction compétitive ou interaction coopérative, c'est-à-dire, chez l'être humain, le sens de la concurrence ou celui de la coopération.

Nous avons déjà précisé dans le premier chapitre que la nouvelle génération d'enfants uniques chinois était marquée dès la naissance par le fait d'avoir en excès le sens de la concurrence, mais en insuffisance l'idée de coopérer (Yang Xiong, 2013). Le système très sélectif en Chine a bien renforcé la mentalité compétitive, et la mentalité coopérative n'a pas été vraiment exploitée pour des raisons institutionnelles et méthodologiques.

Dans une ambiance de compétition, les élèves ne sont pas entraînés à exprimer facilement ni leurs points forts ni leurs points faibles. En outre, les travaux communs considérés comme un mode d'apprentissage collaboratif demandent aux étudiants de s'ouvrir aux autres, de partager leurs talents et leurs difficultés avec leurs pairs (Johnson, 1998). Les travaux de Vygotsky (1978) ont montré de nombreux avantages dans l'apprentissage collaboratif : une meilleure performance générale, des résultats scolaires supérieurs, une motivation accrue, et un développement accru de la pensée critique, au niveau psychologique ; étant donné que la responsabilité est partagée entre les membres, cela aide à réduire l'anxiété à l'encontre des obstacles.

Conclusion

L'analyse des entretiens avec les étudiants chinois a révélé de nombreux problèmes : le manque de compétences linguistiques et le manque de compétences interculturelles les bloquent dans la communication et la prise de contact avec autrui. Au travers du regroupement des obstacles et de la recherche de leurs sources, il importe d'attirer l'attention des enseignants sur la compatibilité entre la culture d'apprentissage des étudiants chinois et la méthode d'enseignement mise en œuvre dans le pays d'accueil.

En cas d'incompatibilité, nous pensons que quelques pistes seront bénéfiques pour les enseignants:

1. aider les étudiants à s'ouvrir aux autres cultures (organiser les rencontres internationales, les tables rondes de multi nationalités, etc.)
2. minimiser les traits culturels incompatibles avec diplomatie au lieu de le faire disparaitre avec l'autoritarisme rigide
3. former chez les étudiants une vision de communication plus large : la langue étant un moyen d'accéder à d'autres spécialités et d'autres mondes ; acquérir les multiples modes et réseaux de communication dans la perspective d'une coopération pluriculturelle
4. stimuler les capacités cognitives des élèves, les orienter à analyser les similitudes et les différences des systèmes grammaticaux, ils devraient ainsi apprendre à

rassembler les informations fragmentées et à résumer par induction les caractéristiques grammaticales de la langue. Par ce processus, nous espérons que les élèves arriveront à forger par analogie des énoncés qu'ils n'avaient jamais entendus, c'est-à-dire à développer une capacité créative du langage.

CONCLUSION

Retour sur un itinéraire de recherche

Les occasions de rencontres et de contacts entre Chinois et étrangers se sont multipliées depuis l'ouverture de la Chine sur le monde extérieur. Une augmentation considérable du nombre d'étudiants chinois apprenant le français a eu lieu en Chine dans le milieu universitaire, ainsi que dans les établissements privés. Beaucoup d'entre eux ont choisi de poursuivre leurs études en France. Pourtant, ces contacts entre les jeunes chinois et la société française ne sont pas devenus naturellement plus faciles grâce à cette multitude d'échanges. On observe en effet que de nombreuses difficultés sont ressenties par les étudiants chinois, occasionnant parfois des échecs scolaires ou l'interruption de leur séjour en France.

Après une pré-enquête réalisée auprès des étudiants chinois à Nantes, nous avons remarqué que les étudiants évaluent et parfois jugent les façons d'être de leurs interlocuteurs en se fondant sur leurs propres normes socio-culturelles. Verbalement, ils opposent très fréquemment les deux communautés de manière générale : « nous, les étudiants chinois… » et « eux, les Français… ».

Ainsi, nous avons décidé d'aborder les difficultés des étudiants avec pour fil conducteur l'identité culturelle chinoise et sa manifestation dans l'apprentissage du français et dans la communication interculturelle. En ce qui concerne l'apprentissage, nous avons eu besoin de comprendre les habitudes prises dans la société chinoise, comment elles se sont créées et comment les étudiants chinois les appliquent en Chine et en France. Quant à la communication interculturelle, nous considérons que pour un chinois déraciné de son propre pays et de sa propre culture, une fois entré dans un nouveau pays, l'identité qu'il possédait jusque-là (sa profession, son statut social, sa position politique) n'est plus visible aux yeux de ses nouveaux interlocuteurs. Ceux-ci lui ont imposé une autre identité qui est ramenée à la notion simplifiée d'« étranger », ou bien caractérisée par la culture ou la religion d'origine. Dans ce cas-là, l'absence de reconnaissance de sa juste valeur pourrait renforcer sa nostalgie du pays d'origine, le

pousser à valoriser ses anciens traits culturels et ainsi à devenir plus chinois que les Chinois en Chine.

Ces deux constats nous amènent à définir la problématique de notre recherche : « Comment l'identité culturelle se manifeste-t-elle dans l'apprentissage du français et dans la communication interculturelle des étudiants chinois en France ? » En tenant compte des besoins réels des étudiants, nous avons encadré cette recherche sous quatre dimensions : sur le plan linguistique, sur le plan scolaire, sur le plan social et sur le plan préprofessionnel.

Les analyses des données se sont basées sur 30 productions écrites par des étudiants de niveau débutant, 20 interviews d'étudiants chinois en France et 10 synthèses des rapports sur des travaux communs franco-chinois. Ces corpus se sont attachés à analyser leurs difficultés dans l'apprentissage du français, et dans la construction des relations à travers les échanges avec leurs locuteurs français.

Manifestation de l'identité culturelle chinoise sur le plan linguistique

Au moyen d'une étude contrastive, nous avons repéré les caractéristiques de la langue chinoise à un niveau macro : une langue ultra lexicologique et non ultra grammaticale (Saussure), une langue sémantique à base de sinogrammes (Xu Tongqiang, 1997) et une langue de type thème-commentaire (Zhao Yuanren). Ensuite, une étude à un niveau micro a montré les différences par rapport à la langue française, par exemple, l'ordre des mots « déterminant + déterminé », le verbe transitif obligatoirement accompagné d'un COD, le faible nombre de marques de subordination et de coordination, etc.

Guidées par les lectures théoriques présentées dans le chapitre 2 « la linguistique contrastive et l'analyse des erreurs », de premières analyses ont été menées afin de repérer les erreurs fréquentes dans la production écrite des étudiants et d'en identifier les causes. Contrairement à ce que nous avions supposé, les erreurs intralinguistiques principalement liées au stade d'apprentissage sont nettement plus nombreuses (66%) que les erreurs interlinguistiques (19 %). Ces difficultés à appliquer correctement les règles sont liées à des lacunes dans les connaissances, à des confusions, à des généralisations ou à de mauvaises applications. Selon Besse et Porquier (1991),

l'apprenant en commet à cause de son niveau d'apprentissage à un moment donné. Lorsqu'il progresse et se perfectionne, ce type d'erreurs se réduit.

Concernant les erreurs provenant de la langue source et d'autres langues apprises, grâce à l'étude comparative effectuée antérieurement, nous avons remarqué plusieurs types d'erreurs spécifiques telles que l'omission de l'article et de la conjonction, la redondance, des confusions sur les pronoms et l'ordre des mots, et l'interférence lexico-sémantique. Malgré la présence minoritaire des erreurs interlinguistiques, nous considérons que cette analyse pourrait rendre les apprenants plus lucides vis-à-vis des transferts ; elle pourrait également être utile pour établir une classification contrastive et aider les enseignants à comprendre ce qui se passe dans les productions erronées.

Manifestation de l'identité culturelle chinoise sur le plan scolaire

En s'appuyant sur la théorie de Dörnyei (2001), la langue « n'est pas seulement un système codé de communication qui peut être enseigné en tant que matière scolaire, mais aussi une partie intégrante de l'identité de l'individu impliqué dans presque toutes les activités mentales ainsi qu'un composant des plus importants ancré dans la culture de la communauté où il est utilisé ». Nous avons orienté notre recherche vers un paradigme qui s'intéresse à préciser comment les variables motivationnelles interagissent dans l'évolution du comportement des sujets en situation académique, et en quoi le contexte ou les dispositifs d'apprentissage influent sur l'acquisition d'une langue étrangère.

En 2012[135], environ 399 600 chinois ont obtenu le visa pour étudier à l'étranger, soit 464 fois de plus que l'année 1978 (860 personnes). Les parents financent les études à l'étranger des enfants en espérant que cela leur donne accès à un statut social ou professionnel plus privilégié après le retour en Chine. La venue des étudiants chinois en France s'inscrit dans ce contexte. Selon l'organisme Campus France, on dénombrait 30 349 étudiants chinois en 2013, le nombre pourrait atteindre les 50 000 d'ici à 2015

[135]Site de Education on line, http://www.eol.cn/html/lx/baogao2013/page1.shtml, page consultée le 30 mai 2013.

selon l'ambassade. Actuellement, la France est le 7ème pays d'accueil des étudiants chinois (derrière Etats-Unis, Angleterre, Australie, Canada, Hongkong, Japon).

L'analyse des entretiens sur la motivation a bien montré que, parmi les 20 étudiants enquêtés, 16 ont pris la décision de venir faire leurs études en France pour changer de spécialité car la rigidité du système éducatif chinois ne leur permettait pas de choisir à leur guise. Par contre la motivation instrumentale dominante ne doit pas exclure des besoins de type affectif et leurs intentions d'avoir également un contact avec une nouvelle culture.

Les résultats sur les représentations ont révélé que les étudiants chinois ont une image positive de la langue française (sa sonorité et son utilité malgré une grammaire difficile) ainsi que sur la France et les Français. Faute d'expérience vécue et d'échanges avec les individus, la plupart de nos enquêtés déterminent leur vision en se basant sur les idées reçues prédominantes dans leur société d'origine. Lorsque nos enquêtés acquièrent leurs propres expériences, des informations variées et personnalisées s'ajoutent. Les statistiques nous ont montré que le noyau central (Abric, 1989) des représentations sur la France reste solide et inébranlable malgré l'abandon de l'expression sur le romantisme français et quelques plaintes sur la taille trop petite des villes et des centres-villes déserts le dimanche. Mais la transformation des représentations sur leurs interlocuteurs français a eu lieu. Les informations incohérentes et contradictoires révèlent que les expériences vécues par nos enquêtés et leurs difficultés dans la communication sont toutefois très diverses.

Dans la perspective de comprendre davantage l'environnement de leur apprentissage du français, une étude comparative sur les cours, le rôle du manuel et l'interaction en classe a été effectuée. D'après ce que les étudiants ont décrit au cours des entretiens, les manuels utilisés en Chine sont peu attractifs par leur contenu. L'explication claire de la grammaire est un point positif important, mais on retiendra que des avis négatifs assez nombreux sont émis sur les enseignants chinois (méthode rigide, peu communicatifs, ne laissent pas poser de questions, se concentrent trop sur la grammaire, beaucoup d'exercices de traductions, etc.). Il n'est donc pas étonnant que dans cet environnement, une attitude passive se forme peu à peu. Le système scolaire actuel met trop l'accent sur

la progression du programme, et pas assez sur la formation de l'esprit critique des élèves. Sous la pression de concours très sélectifs, les enseignants ne sont pas encouragés à inviter leurs élèves à réfléchir et à poser des questions.

Les enseignants français ont été décrits très positivement (très attentifs, encouragent les élèves, sont disponibles, ont de l'humour, utilisent des méthodes variées, etc). Il est important de souligner que ces appréciations positives sur la qualité de l'enseignement en France ne signifient pas que tout se passe bien dans une classe de langue. En effet, au cours des entretiens, nous avons remarqué que les étudiants qui se sont plaints que « les enseignants chinois ne s'occupaient que des meilleurs élèves », ne profitaient pas vraiment de l'encouragement et de l'attention donnés par les enseignants français, et ne se portaient pas volontaires pour répondre aux questions ; les étudiants qui admirent la méthode consistant à guider la réflexion se sentent parfois perdus. Cela s'explique par le manque de préparation méthodologique, psychologique, ou parfois par la peur d'être rejeté ou écarté par sa propre communauté.

Manifestation de l'identité culturelle chinoise sur le plan social et préprofessionnel

La recherche sur les difficultés des étudiants dans l'interaction sociale et dans la communication interculturelle a été organisée autour de deux questions concrètes et ouvertes :

- comment se passent les contacts avec les Français ?
- comment se passent les travaux communs franco-chinois ?

Ce que nous avons exploré dans notre étude, c'est la notion de « Guanxi » et ses différences avec la relation sociale occidentale. L'interaction sociale ne se réfère pas seulement aux individus, mais aussi aux groupes, aux communautés et aux organismes (Maisonneuve, 2009). Dans notre recherche, les étudiants chinois nous ont fait partager leurs expériences dans l'établissement des relations interpersonnelles avec les amis, les collègues, mais aussi lors de leurs rencontres avec les familles d'accueil, les organismes comme la banque, l'assurance, l'administration, etc. Parmi les nombreuses difficultés

évoquées, « le réseau de relation restreint » leur semble l'obstacle le plus difficile à surmonter.

A part deux étudiants très à l'aise avec leurs interlocuteurs français, la majorité des étudiants possèdent des expériences ambigües : les contacts avec les Français les relient à la société française, mais une réelle distance entre eux les fait douter sur cette relation ; l'existence d'une motivation les pousse à continuer leurs efforts, mais souvent elle se fait à contrecœur à cause des modifications du mode de vie. Pour se faire accepter conformément aux valeurs et aux normes de la société, selon Goffman, les individus peuvent gérer leur image par l'idéalisation, en adaptant leurs comportements ; elle implique un certain degré de déguisement. Mais si les étudiants refusent de modifier leur mode de vie (ce que indiquaient quelques interviewés), une autre technique pour ne pas rentrer en conflit est de jouer la « mystification » (Goffman, 1973) en maintenant une certaine distance.

En effet, les étudiants chinois souhaitent, dans ce cas, développer une sorte de « Guanxi », et pas seulement de simples contacts. La construction du Guanxi chinois est basée sur le principe de réciprocité ; elle n'a pas comme seul objectif d'obtenir des avantages, mais aussi de favoriser l'intégration à son propre réseau (Yan Yunxiang, 2000), pour son application émotionnelle et pour obtenir un bien-être psychologique. Ainsi, dans le milieu scolaire ou un cadre considéré comme sécurisant, les étudiants chinois expriment souvent plus de confiance et d'envie de se rapprocher de leurs interlocuteurs en parlant de la famille, en échangeant le numéro de téléphone… Par manque de signes de confiance en retour, les étudiants peuvent être découragés et se retournent vers leur propre communauté.

Les difficultés évoquées dans les rapports sur les travaux communs franco-chinois montrent que les étudiants chinois auraient besoin d'être mieux préparés à la fois méthodologiquement et mentalement pour réussir un projet d'équipe. Immergés pendant longtemps dans une ambiance scolaire compétitive, ils ont plus été formés à réussir par des moyens individuels que par des moyens collaboratifs. Cela explique pourquoi certains étudiants chinois considèrent la discussion en équipe comme une perte de temps d'un point de vue pragmatique, le droit de parole n'est réservé qu'au

leader. Ils se contentent parfois de s'effacer volontairement devant les étudiants leaders. Ces lacunes méthodologiques et un esprit passif, individuel, limitent la coopération interculturelle.

Les perspectives de recherche

La recherche que nous avons présentée propose un certain nombre d'éléments pour comprendre l'enseignement/apprentissage du français dans les deux cultures, les représentations, les caractéristiques des langues et les expériences de communication interculturelles. Les difficultés des étudiants ont été analysées à travers les discours des étudiants chinois et français, dans des cadres scolaires et sociaux. Cette recherche pourrait aider les enseignants à mieux comprendre leurs élèves sinophones et à élaborer des méthodes adaptées, prenant en compte leurs particularités culturelles.

Cette recherche a laissé inexploitée une partie des données recensées : l'auto-évaluation des étudiants sur leur niveau de français et les moyens d'amélioration proposés. Pourtant, pour Cross (1981), l'autoévaluation est un composant important car elle sert à la fois de point de départ de la motivation pour l'apprentissage et d'étape finale pour clôturer une phase d'apprentissage. Pour les enseignants qui souhaitent former les capacités à réfléchir et les compétences métacognitives chez les apprenants, il serait bénéfique d'observer les actes d'auto-évaluation des étudiants.

Au final, cette recherche ne constituant qu'une première étape de travail, elle exige encore une longue réflexion. Elle a éveillé notre intérêt pour la construction d'un guide sur les pistes permettant aux apprenants de se comprendre et de se questionner. Ces pistes de recherche révèleront probablement une possibilité de modification de la relation de l'apprenant avec lui-même, une redéfinition des besoins, et amèneront une adaptation vers des stratégies d'apprentissage plus spontanées et plus efficaces.

BIBLIOGRAPHIE

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. et PORCHER, L. (1998). Ethique de la diversité et éducation, PUF.
- ABDALLAH-PRETCEILLE, M., & PORCHER, L. (1996). *Education et conmmuncation interculturelle.* Education et Formation PUF, p.19.
- ABRIC, J.C., (1989). *L'étude expérimentale des représentations sociales, in : Jodelet, D. (Ed.), Les représentations sociales.* Paris, PUF.
- ADEN, J. *dir* (2007). *Construction identitaire et altérité en didactique des langues,* Le Manuscrit Eds.
- ALLAIN, A et ESSAMA, G. (1998) Libre échange et identité culturelle, Presse universitaire du septentrion.
- ANDERSON, G.J. et Walberg, H.J. (1974) *Learning Environments. In H. J Walberg (Eds)Evaluating educational performance: a sourcebook of methods, instruments, andexamples.* Berkeley, McCutchan.
- BAILLY, D. (1998). *Didactique scolaire : Le rôle de la conceptualisation grammaticale dans l'apprentissage de la compréhension et de l'expression en langues étrangères,* in *ELA N°111*, juillet-septembre 1998, p.325-344.
- BANGE, P. et AL. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction,* L'Harmattan.
- BARRET, P. (2011). Le chinois est-il une langue comme les autres? *La revue internationale et stratégique N°81* , pp. 71-77.
- BAUDRIT, A. (2005). *L'apprentissage collaboratif : plus qu'une méthode collective ?* Bruxelles : De Boeck.
- BEACCO, J.C. (1986). *La civilisation entre idéologie et méthodologie*, in PORCHER, *L. La civilisation,* Clé International.

- BEACCO, J.C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignants de langue*, Hachette.
- BELAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école.* ESF, p.65.
- BELLASSEN, J. (1989). *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoise.* La compagnie.
- BELLASSEN, J. et WA, W. (1995). *Les idéogrammes chinois ou l'empire du sens.* Editions Youfeng.
- BESSE, H., & PORQUIER, R. (1991). *Grammaire et didactique des langues.* Hatier Didier, p.217.
- BLIN, F. (1998). *Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia*. Etudes de Linguistique Appliquée, *N°110.*
- BOUTET, J. (1994). *Construire le sens.* Editions scientifiques européennes Peter Lang.
- BOYER, H. (2007). *Stéréotypage, stéréotypes: Fonctionnements ordinaires et mises en scène- Tome 2: Identité (s).* L'Harmattant.
- BRITT-MARI, B. (1985). Jérome Bruner et l'innovation pédagogique. *Communication et langages*, Numéro 66 4ème trimestre, p. 46-58.
- BULOT,T. *dir* et NARCY-COMBES J.P. (2012) *Discriminations, identités, altérités, langues*, **L'Harmattan.**
- BURGER, M. (1995). *L'identité négociée : rapports de place (s) dans un entretien télédiffusé,* Cahiers de Linguistique Française volume 2, p. 9-33.
- CALVET, L.J. (1987). *La guerre des langues et les politiques linguistiques,* Payot.
- CARDINET, J. (1988). *La maîtrise, communication réussie. In : HUBERMAN, M. (éd.), Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise (TDB*), Paris & Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.

- CHEN, Erwei (2002). *构建学生自主课堂教学环境*. La construction de l'environnement d'apprentissage avec autonomie, 教学与管理 Hebdomadaire : L'enseignement et la gestion, N°16.
- CHENG, A. (1997). *Histoire de la pensée chinoise.* Seuil, p.72-73.
- CHIAHOU, E., IZQUIERDO, E., & LESTANG, M. (2009) Le traitement de l'erreur et la notion de progression dans l'enseignement/apprentissage des langues. *Cahiers de l'APLIUT*, N°3, pp. 55-67.
- CHOPPIN, A. (1992). *Manuels scolaires: histoire et actualité.* Hachette.
- COHEN-SCALI, V., & GUICHARD, J. (2008). *L'identité:perspectives développementales.* L'orientation scolaire et professionnelle.
- COHEN-SCALI, V., & MOLINER, P. (2008). Représentations sociales et identité:des relations complexes et multiples. *L'orientation scolaire et professionnelle*.
- CORDER, S. (1978). *Error Analysis, Interlanguage and Second Language Acquisition, in Language Teaching and Linguistics.* Cambridge University Press, p.63.
- CORDER, S. (1980). *Idiosyncratic dialect and error analysis, Error Analysis: Perspective on second language acquisition.* Longman, p.162.
- CORDER, S. (1990). *Introducing Applied Linguistics.* Penguin, p.259.
- CROSS, K.P. (1981). Adults as learners. San Francisco, Jossey-Bass.
- DAI, Haoyi (1988). *Temporal sequence and word order in Chinese.* Modern Linguistics.
- DE SAUSSURE, F. (1995). *Cours de linguistique générale.* Payot, p.183.
- DESCHRYVER, N. (2008). *Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride.* Thèse de l'Université de Genève.

- DORNYEI, Z. (2001). *Teaching and Researching Motivation*. Harlow, Longman.
- DUCROT , O. (1984). *Le dire et le dit.* Editions de Minuit.
- DURKHEIM, E. (s.d.). *Les formes élémentaires de la vie religieuse: le système totémique en Australie.* Un document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, p.26.
- ELST, V. (1987). *Applied Linguistics and the learning and Teaching of Foreign Languages.* Edward Arnold, p.53.
- ERIKSON, E. (1978). *La quête de l'identité.* Flammarion, p.232.
- FEI, Xiaotong (2007). *乡土中国 La Chine rurale.* 江苏文学艺术出版社 Jiangsu Literature and Art publishing House.
- FEUILLET, J. (2012). La linguistique balkanique. Collection de manuels publiée par l'Institut d'études slaves. Paris, Institut d'études slaves.
- FIARD, J., & AURIAC, E. (2006). *L'erreur à l'école: petite didactique de l'erreur scolaire.* L'Harmattan, p.82.
- FISCHER, J.-P. (1998). *La distinction procédural/déclaratif:une application à l'étude de l'impact d'un "passage du cinq" au CP*. Revue française de pédagogie, volume 122, p.101-102.
- FRASER, B.J. (1994). *Research on classroom and school climate, in D. Gabel (Ed.), Handbook of research on science teaching and learning*. New York, Macmillan.
- GARDNER, R. C., & LAMBERT, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning.* Mass: Newbury House.
- GARFINKEL, H. (2007). *Recherches en ethnométhodologie.* PUF.

- GIACOMI , A. et DE HEREDIA, C. (1986). *Réussites et échecs dans la communication linguistique entre locuteurs francophones et locuteurs* immigrés, Lanuages volume21 N°84, p.9-24.
- GOFFMAN, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne tome1: La présentation de soi.* Les Editions dition de Minuit, p.11.
- GOFFMAN, E. (1974). *Les rites d'interaction,* Les Editions de Minuit
- GOFFMAN, E. (1987). *Façon de parler*, Paris, Les Editions de Minuit.
- GOH, S., Young, D. et FRASER, B. J. (1995). *Psychosocial climate and student outcomes in elementary mathematics classrooms: A multilevel analysis.* The Journal of Experimental Education, N°43.
- GROSBOIS, M. (2009). *Tâches et nativisation: impact sur la production orale en L2.* Alsic, volume 12.
- HENRI, P. (1998). *L'autonomie de l'apprenant en questions*. Alsic,volume 1, N°1.
- HUANG Xiulan（1986），*Atmosphère psychologique de la salle de classe et l'efficacité de l'enseignement* 试论*课堂*心理气氛与教学效果，Psychologie appliquée, n°2 应用心理学第二期.
- JODELET, D. (1994). *Les représentations sociales.* PUF.
- JOHNSON, D. W. et JOHNSON, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and Research.* Edina, Interaction Book Company.
- KAUFMANN, J.-C. (2004). *L'invention de soi: une théorie de l'identité.* Armand Colin.
- KENDON, A. (1986). *Some reasons for studying gesture.* Semiotica.
- KLAUS, V. (1995). *L'interlangue, la langue de l'apprenant.* PUM, p.20.

- KNIRK, F.G. (1979). *Designing productive learning environements.* NJ, Educational Technology Publications.
- KRAMSCH, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Presse.
- LADMIRAL, J.-R., & LIPIANSKY, M. (1989). *La communication interculturelle.* Armand Colin.
- LENCLUD, G. (2008). *Identité et identités*, in *L'Homme* N° 187-188, p. 447-462.
- LEWIN, K (1936). *A dynamic theory of personality.* New York, McGraw-Hill.
- LI, Bingde (1989). *对于教学论的回顾与前瞻. Rétrospective et perspectives de la théorie de l'enseignement,*华东师范大学学报 Journal of East China Normal University, N°3.
- LI, C. N., et THOMPSON, S. A. (1976). *Subject and Topic: a New Typology of Language*. Academia Press, New York.
- LITTLEWOOD, W. (2004). *Communicative Language Teaching.* Cambridge University Press.
- LOMBARD, J. (2008). *Introduction à l'éthnologie.* Armand Colin, p.22.
- MACE, G., & PETRY, F. (2000). *Guide d'élaboration d'un projet de recherche.* Québec: P.U.L.
- MACKEY, W. (1976). *Bilinguisme et contact des langues.* Klincksieck, p.414.
- MAISONNEUVE, J. (2009). *La psychologie sociale.* 21ème édition, P.U.F. Que sais-je?
- MALINOWSKI, B. (1930). *La vie sexuelle des sauvages du nord-ouest de la Mélanésie*, Payot.
- MARC, E., & PICARD, D. (2000). *Relations et communications interpersonnelles.* Dunod, collection Les topos.

- MEAD, G. (1963). *L'esprit, le soi et la société, traduit de l'anglais par Jean Gaeznneauve, Eugène kaelin et Georges Thibault.* PUF.
- MURRAY, H. A. (1938). *Explorations in Personality*. New York: Oxford University Press.
- MEISSNER, W. (septembre-décembre 2006). *Réflexions sur la quête d'une identité culturelle et nationale en Chine,* Perspectives chinoises.
- MELVILLE, H. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle.* Payot.
- MONDADA, L. et PEKAREK D., (2000). *Interaction sociale et cognition située: quels modèles pour la recherche sur l'acquisition des langues?.* in: AILE, n° 12.
- MORFAUX, L.-M. et Lefranc, J. (2011). *Vocabulaire de la philosophie et des sciences humaines*. Paris, Armand Colin.
- MOOS, R. H. (1974). *Evaluating treatment environments: a social ecological approach*. New York / London / Sydney / Toronto, John Wiley & Sons.
- NADEL, S.F. (1970). La théorie de la structure sociale. *Traduit de l'anglais et présenté par Jeanne Favret.* Les Editions de Minuit.
- NARCY-COMBES, J.P. (2005). *Didactique des langues et TIC*. Paris, Ophrys.
- NARCY-COMBES, J.P. (2009). *La correction dans l'enseignement/ apprentissage des langues: un problème malaisé à construire. Cahiers de l'APLIUT N°3*, p. 26-38.
- PAYRAUBE, A. (26-27 mars 2004). *Avancées récentes en linguistique et enseignement du chinois.* Acte du séminaire ntation-Enseigner le chinois.
- PORCHER, L. (1986). *La civilisation.* CLE International, p.12.
- PORCHER, L. (1995). *Le français langue étrangère.* Hachette, p.55.
- PU, Zhihong (2003). *Politesse en situation de communication sino-française.* Paris: L'Harmattan.

- PUREN, C. (1998). *Histoire des Méthodologies de l'Enseignement des Langues.* Paris: CLE International.
- PUREN, C. (2003). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*, Didier CREDIF.
- PUREN, C. (2003). *Pour une didactique comparée des langues-cultures,* in ELA N°129, p.121-126.
- PUREN, C. (2005). *Interculturalité et interdidacticité dans la relation enseignement-apprentissage en didactique des langues-cultures*, in ELA N°140, octobre-décembre 2005, p.491-508.
- RABY, F., & NARCT-COMBES, J.P. (2009). Prolégomènes: où en est la recherche sur la motivation en LVE et en L2? Lidil,40, p. 5-16.
- RICHAUDEAU, F. (1986). *Conception et production des manuels scolaires: guide pratique.* UNESCO, p.289.
- SAILLAR, C. (2006). *Etat de l'enseignement du français en Chine.* site: www.ambafrance-cn.org.
- SAPIR, E. (1967). Les éditions de minuit.
- SATO, M. (2004). *学习的快乐-走向对话.* La joie d'apprendre-vers le dialogue, 北京教育科学出版社 Educational Science Publishing House.
- SCHIARATURA, L. (2013). *Analyse et interprétation psychologique des comportements corporels en situation de communication interpersonnelle.* Methodos.
- SECA, J.-M. *Les Représentations sociales.* Paris, Armand Colin.
- SKEHAN, P. (1998). *A cognitive Approach to language Teaching.* Oxford University Press.
- SÖRES, A. (2006). *Typologie et linguistique contrastive: théorie et application dans la comparaison des langues.* Peter Lang,p.18.

- STAQUET, C. (2007). *Une classe qui coopère : Pourquoi ? Comment ?* Lyon : Chronique sociale.
- STERN, G. G. (1970). *People in context*. New York, Wiley.
- SUN, Yunmei. (2009). *中国大学外语课堂环境研究 Heign-Edu Foreign Language Classroom Learning Environnement in China.* 中国社会科学出版社 Chinese Social Science Press.
- TIAN, Huisheng. (1995).略论教学环境研究的历史、现状及其发展趋势. L'histoire, l'état actuel et la perspective des études de l'environnement d'apprentissage, 外国教育研究 Studies In Foreign Education, N°6.
- TOCHIAKI KOZAKAI. (2007). *L'étranger, l'identité.* Payot&Rivages, p.14.
- TODOROV, T. (1989). *Nous et les autres : la réflexion française sur la diversité humaine,* Edition du Seuil.
- TOFFOLI, D. (2003). *De la théorie à la pratique: appliquer des modèles cognitifs de la motivation dans un centre de langues.* ASP, p.41-42.
- TOST PLANET, M.A. (2002). *Statut, objectifs et caractéristiques actuelles de l'interculturel en didactique des langues,* in *Les langues modernes N°3*, juillet-août-septembre 2002, p.42-54.
- VALLERAND, R.J. et THILL, E.E. (1993). *Introduction au concept de motivation , in Vallerand, J. et Thill, E.E. (Eds), Introduction à la psychologie de la motivation.* Laval (Québec), Editions études vivantes – Vigot.
- VIGNER, G. (1978). *Savoir vivre en France,* Hachette.
- VINSONNEAU, G. (2002). *L'identité culturelle.* Armand Colin.
- VINSONNEAU, G. (2002, Février). Le développement des notions de culture et d'identité: un itinéraire ambigu. *Carrefours de l'éducation,* p. 2-20.
- VINSONNEAU, G. (2012). *Mondialisation et identité culturelle,* De Boeck.

- VISSIERE, I., VISSIERE, J.-L., & FLAMMARION, G. (1979). *Lettres édifiantes et curieuses des jésuites de Chine:1702-1776.* Garnier-Flammarion.
- VYGOTSKY, L. (1978). *Interaction between learning and development.* Cambridge, Harvard University Press.
- WALTER, H. (1984). *La linguistique.* Presses Universitaires de France.
- WANG, Ning. (2012). La nation chinoise et son identité culturelle à l'époque de globalisation. *Sciences sociales n°1*, p. 98-105.
- WEI, Yonghong. (2004). *任务型外语教学研究-认知心理学视角*. Pour une approche actionnelle-une perspective de la psychologie cognitive, Shanghai Presse universitaire de l'école normale Huadong 上海华东师范大学出版社.
- WOODS, P. (1986). *Inside Schools: Ethnography in Schools*. Taylor & Francis.
- WUBBELS, T. et LEVY, J. (1993). *Do you know what you look like? Interpersonalrelationships in education.* London, Falmer.
- XIE, Yong. (2009). Pourquoi ces Chinois ont-ils choisi d'apprendre le français? *Synergies Chine n°4*, p. 133-144.
- XU , Tongqiang. (1997). *语言论-语义型语言的结构原理和研究方法.*. *Théorie de la langue - Principes et méthodes de la recherche de structure de la langue*, 东北师范大学出版社 Presse universitaire de l'école normale du Nord-Est.
- XU, Yan. (2010). *Différences méthodologiques entre les manuels français et chinois de FLE sous l'angle de l'organisation structurelle du contenu*. Synergies Chine, N°5, p. 89-98.
- XU, Xingyan. (2004). *中西文化比较 Comparaison des cultures chinoises et occidentales.* Peking University Press.
- YAN, Yunxiang. (2000). *礼物的流通 L'échange des cadeaux.* 上海人民出版社 Shanghai people's publishing house.

- YANG, Defeng. (1999). *汉语与文化交际　La langue chinoise et la communication interculturelle.* 北京大学出版社 Peking University Presse.
- YANG, K. J. (1992). *L'apprenant chinois face au métalanage grammatical*. Lidil, n°5.
- YANG, Hsiang-Yu. (2009). *Pour une approche interculturelle des transerts-application à l'enseignement du FLE en contexte Taiwanais.* Thèse de l'Université de Nantes.
- YANG, Mei-Hui. (1994). *Gifts favors&Banquets.* Cornell University Press.
- ZARATE, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère.* Hachette, p.37.
- ZARATE, G. (1993). *Représentation de l'étranger et didactique des langues.* Paris: Dider.
- ZARATE, G. (1998). D'une culture à d'autres: critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel, in Alternance des langues: enjeux socioculturels et identitaires . *Lidil N°18*, p. 141-150.
- ZENG, Xiaoyang., PU, Zhihong. (2009). Un enseignement adapté au profil des étudiants chinois? Enquête menée auprès des étudiants de français langue seconde à l'Université Sun Yat-sen. *Synergies Chine*, pp. 145-152.
- ZHAI, Xuewei. (2011). *The principles of Chinese Guanxi: time-space order, life desire and their changes.* Peking University Press, p.46.
- ZHANG, Peng Peng. (2002). *Radicaux fréquents : nouvelle approche du chinois moderne*, Beijing, Sinolingua.
- ZHENG, Lihua. (1995). *Les Chinois de Paris et leurs jeux de face.* Paris: L'Harmattan.
- ZHENG, Lihua. (1998). *Langages et interaction sociale.* Paris: L'Harmattan.

- ZHENG, Lihua. (2002). *Les stratégies de communication des Chinois pour la face-observation participante dans un grand restaurant chinois de Paris.* Paris: Presses universitaires du Septentrion.

Les références électroniques :

- BLIN, F. (1998)**,** *Les enjeux d'une formation autonomisante de l'apprenant en environnement multimédia*, *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°110, 1998. [en ligne] http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000231/en/, page consultée en février 2013.
- CASTELLOTTI, V. et MOORE, D. (2002), *Représentations sociales des langues et enseignements*, http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/CastellottiMooreFR.pdf, page consultée le 25 mars 2013.
- CHARAUDEAU,P.(2005), *Réflexions sur l'identité culturelle. Un préalable nécessaire à l'enseignement d'une langue*, in Gabry J. et alii, *Ecole, langues et modes de pensée*, CRDP Académie de Créteil, 2005, consulté le 12 janvier 2014 http://www.patrick-charaudeau.com/Reflexions-sur-l-identite,119.html**,** page consultée le 28 septembre 2012.
- KENDON, A. (1986), *Some reasons for studying gesture*, *Semiotica*, N°62, 1986, p.3-28, cité par Loris Tamara Schiaratura, *Analyse et interprétation psychologique des comportements corporels en situation de communication interpersonnelle*, *Methodos* [En ligne], 13 | 2013, http://methodos.revues.org/3013, page consultée le 07 juin 2013.
- LAPASSADE, G., *La méthode ethnographique*, http://1libertaire.free.fr/GLapassade06.html, page consultée le 20 juillet 2012.

- OGIEN, A. (2005), *Le remède de Goffman ou comment se débarrasser de la notion de self*, Séminaire Cesames, le mental, le vivant, le social, 20 janvier 2005, http://cesames.org/seminaires.htm, page consultée le 2 avril 2012.
- OLIVIER DE SARDAN, J.P. (1995), *La politique du terrain* , *Enquête*, Les terrains de l'enquête, 1995, [En ligne], http://enquete.revues.org/document263.html, page consultée le 8 février 2010.
- PORTINE, H. (1998), *L'autonomie de l'apprenant en questions*, Alsic [En ligne], Vol. 1, n° 1, http://alsic.revues.org/1466, page consultée le 28 avril 2013.
- SAILLAR, C. (2006), *Etat de l'enseignement du français en Chine*, paru le 4 janvier 2006 sur le site de l'ambassade de France en Chine, www.ambafrance-cn.org, page consultée le 10 septembre 2008.
- SCHIARATURA, L.T. (2013), *Analyse et interprétation psychologique des comportements corporels en situation de communication interpersonnelle*, *Methodos* [En ligne], http://methodos.revues.org/3013, page consultée le 07 juin 2013.
- SMITH, D. (1991) cité par Werner Meissner, *Réflexions sur la quête d'une identité culturelle et nationale en Chine*, *Perspectives chinoises*, 2006, http://perspectiveschinoises.revues.org/1076, page consultée le 12 septembre 2012.
- Site *l'Alliance Française Chine-Délégation générale*, http://www.afchine.org/Une-ecole-d-excellence.html, page consultée le 25 juillet 2012.
- Site de *China Economic Net*, http://www.ce.cn/xwzx/kjwh/gdxw/200509/23/t20050923_4764419.shtml, page consultée le 20 mars 2013.
- Site de *Foreign Language Teaching and Research Press*, http://french.fltrp.com/node/935, page consultée le 16 mars 2013.

- Site de *l'Institut Franco-Chinois de Lyon, Le mouvement travail-études*, http://www.bm-lyon.fr/lyonetlachine/vf/mouvtravailetudes.html, page consultée le 15 janvier 2012
- Site du *CampusFrance, Les étudiants internationaux : Chiffres clés Campus France,* 2011, http://ressources.campusfrance.org/publi_institu/etude_prospect/chiffres_cles/fr/brochure_campusfrance_chiffres_cles_n6_2011.pdf, page consultée le 02 février 2012.
- Site sur *Guanx*i, http://fr.wikipedia.org/wiki/Guanxi, page consulté le 26 octobre 2013.
- Site sur *Compétence et Performance*, http://fr.wikipedia.org/wiki/Comp%C3%A9tence_et_performance, page consultée le 30 juillet 2012.
- Site sur le *Mouvement Travail-Etude des étudiants chinois*, http://fr.wikipedia.org/wiki/Mouvement_Travail-%C3%89tudes, page consultée le 16 janvier 2012.
- Site *Wehangzhou*, http://www.wehangzhou.cn/gh/gf/gfywh/201212/t20121212_113713.html, page consultée le 20 février 2013.
- Site du dictionnaire *Atilf*, http://atilf.atilf.fr, page consultée le 10 février 2012.
- Site *Relations interpersonnelles et Guanxi en Chine*, http://guanxiquebec.wordpress.com/guanxi-et-affaires/, page consultée le 5 septembre 2013.
- Site *Education on line*, http://www.eol.cn/html/lx/baogao2013/page1.shtml, page consultée le 30 mai 2013.

Les manuels référentiels :

- BERARD Evelyne (2003), LAVENNE Christian, *Studio 60* (3 volumes), *Studio 100 (2 niveaux) et Studio plus*, édité par Didier.
- BERTHET Annie (2006), *Alter ego* (5 volumes), édité par Hachette.
- CAPELLE Guy, GIDON Noëlle (1998), *Reflets* édité par Hachette Français Langue Etrangère, 3 volumes.
- DOMINIQUE Philippe, GIRARDET Jacky (1998), *Le nouveau sans frontières* (4 volumes), édité par CLE International.
- MA Xiaohong, LIU Li (1992, 2007), *Le français* (4 volumes), Edition de l'Enseignement/ Recherche des langues étrangères de Beijing, édition 1992 et édition 2007.
- MERIEUX Régine (2008), *Latitudes* (3 volumes), édité par Didier.
- MONNERIE GOARIN Annie (1998), *Champions* (2 volumes), édité par CLE International.
- SUN Hui (1990,2006), Cours de français accélérés (2 volumes), édité par The Commercial Press, édition 1990 et édition 2006.

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1-1 : Les raisons pour lesquelles les étudiants chinois apprennent le français ……18

Tableau 1-2 : Qu'est-ce qui intéressent les étudiants chinois spécialisés en français à part la langue? ……...18

Tableau 1-3 : Guide pédagogique de l'enseignement du français dans 4 universités chinoises……..20

Tableau 1-4: Schéma adapté de Fei Xiaotong……..47

Tableau 1-5 : Les différences entre Guanxi et Réseau……..49

Tableau 2-1 : La pyramide de Maslow (1954)……..91

Tableau 2-2 : Echelle hiérarchique selon Fan Chunlin (2005)……..111

Tableau 4-1 : Statistique des erreurs relevées (30 corpus)……..173

Tableau 4-2 : Graphique classement des erreurs……175

Tableau 4-3 : Graphique classement des erreurs Morphosyntaxique/Lexicale et Interlinguisitique / Intralinguistique……175

Tableau 5-1 : Motivation pour faire les études en France et/ou apprendre le français……..190

Tableau 5-2 : Profil caractéristique des 20 étudiants enquêtés……196

Tableau 5-3 : Schéma: la hiérarchie des buts….....199

Tableau 5-4 : Représentations des étudiants enquêtés sur la langue française……202

Tableau 5-5 : Représentations des étudiants enquêtés sur la France et les Français avant de venir en France……..206

Tableau 5-6 : Représentations des étudiants enquêtés sur la France et les Français en France ……...210

Tableau 5-7 : La comparaison des représentations sur la France avant et après la venue en France ……...217

Tableau 5-8 : La comparaison des représentations sur les Français à deux moments différents.....218

Tableau 5-9 : Evolution des notes d'appréciations sur la France et les Français ……..….220

Tableau 5-10 : Evolution des représentations positives (+) et négatives (-) concernant « La France » ……...220

Tableau 5-11 : Evolution des représentations positives (+) et négatives (-) concernant « Les Français » ……221

Tableau 5-12 : Fiche signalétique de l'organisation des manuels étudiés 229

Tableau 5-13 : Comparaison des dialogues dans les manuels étudiés 231

Tableau 5-14: Comparaison des textes dans les manuels étudiés 235

Tableau 5-15 : Comparaison des activités dans les manuels étudiés 237

Tableau 5-16 : Comparaison des thèmes dans les deux éditions 240

Tableau 5-17 : Appréciations des étudiants sur les manuels chinois et les manuels français……..243

Tableau 5-18 : Les perceptions des enseignants chinois et des enseignants français….....248

Tableau 6-1 : Expérience réussie (E16)…….. 267

Tableau 6-2 : Expérience réussie (E19).....267

Tableau 6-3 : Les difficultés rencontrées pendant les travaux communs franco-chinois ……...282

Tableau 6-4 : Les conseils donnés par les étudiants pour réussir les projets franco-chinois……...290

INDEX DES AUTEURS CITES

A

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., 65

ABRIC, J.C., 100, 217, 310

ANDERSON, G.J., 81, 84, 108

AURIAC, E., 81, 82

B

BANGE, P., 147

BARRET, 154, 166

BELAIR, L., 297

BELLASSEN, J., 155, 156

BESSE, H., 85, 86, 176, 309

BLIN, F., 117, 118, 295

BOYER, H., 105

BRITT-MARI, B., 38

C

CARDINET, J., 298

CHEN, ERWEI, 112

CHENG, A., 40

CHIAHOU, E.,83

CHOPPIN, A., 249

COHEN-SCALI, V., 57, 102, 103

CORDER, S., 77, 78, 80, 81, 83, 85

CROSS, K.P., 313

D

DAI, HAOYI, 166

DESCHRYVER, N., 119

DUCROT, O., 105

DURKHEIM, E., 95, 96

E

ELST, V., 81

ERIKSON, E., 7, 57, 58

F

FEI XIAOTONG, 46, 47, 275

FEUILLET, J.,152

FIARD, J., 81, 82

FISCHER, J.P., 81

FRASER, B.J., 107, 108, 109

G

GARDNER, R.C., 17, 88, 89, 90, 92, 93

GARFINKEL, H., 9, 135, 137

GOFFMAN, E., 123, 124, 125, 126, 127, 270, 303, 312

GOH, S.Y., 108

GROSBOIS, M., 85

GUICHARD, J., 57

H

HENRI, P., 105, 117, 118, 295

HUANG, XIULAN, 110

J

JODELET, D., 97, 98, 99, 100, 201, 216

JOHNSON, D., 225, 305

K

KAUFMANN, J.C., 52, 55, 56, 57

KENDON, A., 121

KLAUS, V., 86

KNIRK, F.G., 107

KRAMSCH, C., 63

L

LADMIRAL, J.R., 62, 63, 244

LAMBERT,W.E., 17, 88

LEVY, J., 109

LEWIN, K., 106

LI BINGDE, 109

LIPIANSKY, M., 62, 63, 244

LITTLEWOOD, W., 116, 238

LOMBARD, J., 137, 144

M

MACKEY, W., 84

MAISONNEUVE, J., 119, 120, 311

MALINOWSKI, B.,144, 145

MARC, E., 47, 48, 62, 63, 230, 232

MEAD, 101, 102, 123

MEISSNER, W., 68, 69, 70, 197

MELVILLE, H., 59

MOLINER, P., 100, 101, 102, 103

MONDADA, L., 254

MOOS, R. H., 106

MORFAUX, L. M.,104

MURRAY, H. A., 106

N

NARCY-COMBES, J.P., 82, 94, 170

NADEL, S. F., 303

P

PAYRAUBE, A., 160, 161

PETRY, F., 133

PORCHER, L., 61, 63, 64, 65

PORQUIER, R., 85, 86, 176, 254, 309

PU, ZHIHONG, 15, 17, 18,19

R

RABY, F., 94

RICHAUDEAU, F.,116

S

SAILLAR, C., 16

SAPIR, E., 60

SATO, M., 294

SCHIARATURA, L., 121, 122

SECA, J. M.,104

SKEHAN, P., 89, 117, 238

SORES, A., 10, 74, 75

STERN, G. G., 106

SUN, YUNMEI, 112

T

THOMPSON, 160

TIAN, HUISHENG, 110, 111

TOCHIAKI, K., 30, 66, 67

TOFFOLI, D., 198

V

VALLERAND, R.J., 89, 199

VINSONNEAU, G., 7, 8, 59, 101

VISSIERE, I., 28

VYGOTSKY, L., 305

W

WALBERG, H. J., 108

WALTER, H., 79, 103, 104

WANG, NING, 71

WOODS, P., 136

WUBBELS, T., 109

x

XIE, YONG, 17

XU, TONGQIANG, 158, 159, 167, 225, 308

Y

YAN, YUNXIANG, 52, 280, 312
YANG, HSIANG-YU, 151, 152
YANG, MEI-HUI, 52

Z

ZARATE,G. 7, 131
ZENG, XIAOYANG, 17 ,18
ZHANG, PENGPENG, 156
ZHAI, XUNWEI, 50
ZHAO, YUANREN, 162, 306
ZHENG, LIHUA, 140, 147

INDEX DES NOTIONS

A

analyse contrastive, 10, 75, 76, 77, 78, 79, 134, 139, 151, 161, 168

analyse des erreurs, 9, 10, 73, 75, 77, 78, 79, 83, 127, 134, 150, 151, 168, 170, 308

autoévaluation, 149, 298, 313

autonomie, 20, 28, 42, 51, 110, 112, 113, 117, 118, 194, 249, 257, 264, 277, 282, 283, 284, 294, 295, 296, 304

C

culture d'apprentissage, 9, 15, 36, 139, 200, 305

D

démarche ethnographique, 9, 135, 143

E

environnement d'apprentissage, 9, 11, 89, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 127, 128, 139, 222

erreur interlinguistique, 171

erreur intralinguistique, 171

G

gestion de l'impression, 125, 126, 270

guanxi, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 274, 275, 276, 278, 301, 311,312

I

identité collective, 59, 101

identité de l'individu, 92, 198, 309

interaction sociale, 9, 10, 11, 50, 51, 99, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 128, 149, 150, 261, 265, 276, 278, 311

interférence, 10, 74, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 134, 139, 151, 162, 163, 168, 178, 179, 183, 186, 187, 309

interlangue, 78, 79, 83, 84, 85, 86, 168

M

mentalité compétitive, 43, 44, 304

motivation instrumentale, 17, 88, 89, 195, 310

motivation intégrative, 17, 88, 89, 195

N

noyau central, 100, 101, 211, 212, 215, 218, 219, 222, 310

R

représentations sociales, 9, 10,11, 62, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 123, 127, 128, 150, 200, 212, 221, 222, 224, 244

réseau de relation, 46, 52, 261, 264, 265, 268, 278, 279, 280, 312

rôle du manuel, 11, 223, 246, 249, 310

S

sinogramme, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 171, 181, 308

stéréotype, 55, 103, 104, 105, 134, 150, 205, 208, 210, 211, 267, 268

T

théorie des buts, 89, 91, 198

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS.....3

INTRODUCTION.....5

PREMIERE PARTIE: Présentation du terrain et ancrage théorique

CHAPITRE 1 : PRESENTATION DU TERRAIN : L'enseignement/ apprentissage du français dans le système éducatif chinois, vue générale sur la relation franco-chinoise, la culture d'apprentissage dans la société chinoise et le « Guanxi »

1. L'enseignement/apprentissage du français en Chine 15

1.1. Le français dans le monde universitaire en Chine.....15

1.1.1. Types d'enseignements proposés dans l'enseignement supérieur 16

1.1.2. La motivation et les besoins langagiers des étudiants chinois 17

1.1.3. Les manuels utilisés en cours de français à l'université.....19

1.2. Le français dans les Alliances Françaises en Chine.....23

1.2.1. Le développement des Alliances Françaises en Chine.....23

1.2.2. La particularité de l'Alliance Française en Chine et son enseignement du français....24

1.3. L'enseignement du français dans d'autres établissements privés 26

2. Vue générale : relations franco-chinoises à travers l'histoire.....27

2.1. Les premiers contacts historiques franco-chinois (16ème -18ème siècle) 27

2.2. Les conflits franco-chinois (1839-1ère guerre mondiale).....29

2.3. L'alternance de la lune de miel et la crise dans le contexte de la mondialisation (1963-aujourd'hui).....29

2.4. La mobilité des étudiants chinois vers la France.....31

2.4.1. La première vague d'arrivée des étudiants chinois en France au début du 20ème siècle32

2.4.2. Les boursiers du gouvernement chinois de 1949 jusqu'aux années 1980.....33

2.4.3. Une nouvelle ère : autofinancer les études à l'étranger 35

3. La culture d'apprentissage dans la culture et la société chinoises 36

3.1. La notion « apprendre » dans la psychologie occidentale et dans la culture traditionnelle chinoise.....37

3.1.1. « apprendre » dans la psychologie occidentale 37

3.1.2. « apprendre » dans la culture traditionnelle chinoise.....39

3.2. Les représentations de l'apprentissage dans le confucianisme 40

3.2.1. Apprendre, c'est savoir poser des questions et savoir écouter. 41

3.2.2. Apprendre, c'est savoir réfléchir. 42

3.2.3. Apprendre, c'est pour appliquer. 43

3.3. Mentalité compétitive ou coopérative pour la nouvelle génération 44

4. Guanxi 45

4.1. Qu'est-ce que le Guanxi ? 45

4.2. Relation, communication ou Guanxi ? 47

4.3. Guanxi chinois et réseau relationnel occidental.....49

4.3.1. Le champ et la durée de validité du Guanxi.....50

4.3.2. Les relations mixtes : la fusion du motif instrumental et du motif intégratif.....52

CHAPITRE 2 : ANCRAGE THEORIQUE

1. L'identité culturelle.....55

1.1. A propos de la notion d'identité.....55

1.1.1. L'identité en psychologie.....56

1.1.2. L'identité de l'égo, l'identité personnelle 58

1.1.3. L'identité collective/sociale 59

1.2. A propos de la notion de culture : définition du mot « culture » 60

1.3. L'identité culturelle et la langue.....62
1.3.1. Les différentes cultures traitées dans l'enseignement des langues étrangères.....63
1.3.2. L'identité et la culture : production humaine et dynamique.....66
1.4. L'identité culturelle et les Chinois.....67
1.4.1. La quête de l'identité culturelle chinoise face à l'Occident.....68
1.4.2. L'identité culturelle chinoise collective.....70
1.4.3. L'identité culturelle chinoise multiple à l'époque de la mondialisation.....71
2. La linguistique contrastive et l'analyse des erreurs.....73
2.1. De l'analyse contrastive à l'analyse des erreurs.....75
2.2. Définition de l'analyse des erreurs.....77
2.2.1. Les recherches autour de l'erreur.....79
2.2.2. Les sources, l'identification et la description des erreurs.....83
2.3. « Interférence » et « Interlangue ».....84
3. La motivation dans l'apprentissage.....88
3.1. La théorie socio-éducationnelle.....89
3.2. La pyramide des besoins de Maslow et la théorie des buts.....91
3.3. La motivation en trois phases selon Dörnyei.....92
4. La notion de représentations sociales.....95
4.1. Les définitions et les fonctions de la théorie des représentations sociales.....95
4.2. Les différentes approches de la théorie de Jodelet.....99
4.3. La dynamique des représentations sociales.....99
4.4. L'identité et les représentations sociales.....101
4.5. Stéréotype et identité.....103
5. Les travaux réalisés autour de l'environnement d'apprentissage/ enseignement.....106

5.1. Les définitions et les instruments de recherche.....106
5.2. Etat de la recherche de l'environnement d'apprentissage/enseignement en Chine.....109
5.3. L'évolution des méthodologies dans l'enseignement de langues 113
5.3.1. Méthodologie s basées sur les formes langagières.....113
5.3.2. Approche communicative fondée sur la notion et la fonction de la langue 114
5.4. Les caractéristiques et les fonctions du manuel 116
5.4.1. Activités pré-communicatives et activités communicatives 116
5.4.2. Tâches et exercices.....117
5.5. Apprendre en autonomie 117
6. Interaction sociale.....119
6.1. Qu'entendons-nous par interaction sociale ?.....119
6.2. Les théories de l'interaction sociale 122
6.2.1. Interactionnisme symbolique de Mead 122
6.2.2. L'analogie du théâtre d'Erving Goffman 124
6.2.3. La gestion de l'impression et l'ordre d'interaction de Goffman 126
Conclusion.....127
DEUXIEME PARTIE: Méthodologie et analyse du corpus
CHAPITRE 3 : LA PROBLEMATIQUE ET LA METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE
1. La problématique de notre recherche.....131
2. La construction de l'objet de la recherche.....132
2.1. Détermination des questions fondamentales de la recherche.....133
2.1.1. Pré-enquête réalisée auprès de 12 étudiants chinois à Nantes 133
2.1.2. La collecte des productions écrites par les étudiants chinois et la réalisation des entretiens individuels.....134

2.2. Pour une démarche ethnographique 135
2.2.1. Le public retenu pour la recherche 135
2.2.2. Les types de données recueillies pour la recherche 136
2.3. Les particularités de la recherche 138
3. Recueil des données 139
3.1. La production écrite du public retenu 140
3.2. Les entretiens individuels 140
3.2.1. Les thèmes importants du guide d'entretien semi-directif 141
3.2.2. La construction de la relation entre l'enquêteur et l'enquêté 142
3.2.3. La langue choisie pour effectuer l'entretien 144
3.2.4. La transcription des corpus oraux 146
3.3. Les dossiers écrits issus d'un cours interculturel en management 147
3.3.1. Les idées clés pour guider la rédaction du dossier 147
3.3.2. Le traitement des dossiers 148
4. Classement et analyse des données 149
CHAPITRE 4 : LA LINGUISTIQUE CONTRASTIVE ET L'ANALYSE DES ERREURS
1. Introduction 151
2. La description générale de la langue source du public 154
2.1. Langue à sinogramme et monosyllabique ? 154
2.2. Langue sémantique à base de sinogrammes 158
2.3. Langue thème-commentaire 159
2.4. L'ordre des mots 161
3. Comparaison des deux systèmes linguistiques 162
3.1. Domaine syntaxique 162

3.1.1. Phrases simples et affirmatives 162
3.1.2. Phrases interrogatives.....164
3.1.3. Phrases complexes.....165
3.2. Les aspects et le temps 167
4. Analyse des données.....168
4.1. Etat des lieux du corpus 168
4.2. Statistique de l'analyse des erreurs 170
4.3. Erreurs intralinguistiques 176
4.3.1. Erreurs intralinguistiques et morphosyntaxiques 176
4.3.2. Erreurs intralinguistiques et lexicales 178
4.4. Erreurs interlinguistiques 179
4.4.1. Erreurs interlinguistiques chinois-français.....179
4.4.2. Erreurs interlinguistiques anglais-français 185
Conclusion.....186
CHAPITRE 5 : ANALYSE DES ENTRETIENS : Acquisition d'une langue étrangère dans les différentes cultures
1. La motivation des étudiants chinois 189
1.1. Classement des motifs évoqués par les interviewés.....189
1.2. Pourquoi choisir le français ?.....192
1.3. Pourquoi choisir la France ?.....194
1.4. Profil caractéristique des étudiants enquêtés et redéfinition 196
1.4.1. Redéfinition des besoins des étudiants chinois dans la société française 196
1.4.2. Comment se fixer des objectifs ? 198
2. Représentations sur « le français, la France, les Français » 200
2.1. Les particularités de notre recherche.....200

2.2. « Le français » aux yeux des étudiants chinois 202

2.3. Représentations sur « la France » et « les Français » 205

2.3.1. Les stéréotypes sur « la France » et « les Français » avant de venir en France 205

2.3.2. Représentations sur « la France » et « les Français » en France 210

2.3.3. La dynamique des représentations chez nos enquêtés.....211

2.3.4. L'identité et les représentations sociales 221

3. L'environnement d'apprentissage et l'organisation de l'enseignement en Chine et en France.....222

3.1. Les manuels de FLE utilisés en Chine et en France.....224

3.1.1. Etat des lieux des manuels de FLE utilisés en Chine 224

3.1.2. Analyse comparative des deux manuels : « Le français » et « Reflets » 229

3.1.3. Analyse comparative des deux éditions : « le français » 1992 et « le français » 2007239

3.1.4. Les appréciations des étudiants sur les manuels utilisés 243

3.2. Perception des étudiants chinois à l'égard des enseignants chinois et des enseignants français 245

3.2.1. La répartition de l'enseignement du français entre les enseignants chinois et les enseignants français en Chine 246

3.2.2. Le rôle du manuel dans l'enseignement du français en Chine et en France 249

3.2.3. La grammaire : un moyen ou une fin ? 250

3.2.4. L'interaction entre l'enseignant et l'apprenant dans les deux cultures 252

3.3. La classe de FLE et ses paramètres importants.....257

3.3.1. L'apprentissage en autonomie.....257

3.3.2. Une relation d'interdépendance enseignants-apprenants 257

3.3.3.Respecter les normes et les codes communs pour entretenir une bonne relation avec ses camarades 259

CHAPITRE 6 : L'INTERACTION SOCIALE ET LA COMMUNICATION INTERCULTURELLE : L'interaction sociale et la communication interculturelle des étudiants avec la société, dans le cadre scolaire, et dans le cadre préprofessionnel

1. Les différents types de difficultés rencontrées en France 261

1.1. Inadaptation à l'environnement de vie 261

1.2. Démarches d'installation compliquées.....262

1.3. Difficultés dans le milieu scolaire 263

1.4. Réseau de relations limité 264

2. L'établissement des relations interpersonnelles dans le milieu scolaire266

2.1. Réussite, échec ou ambiguïté ? 266

2.1.1. Expériences réussies.....267

2.1.2. Absence de motivations.....268

2.1.3. Expériences ambiguës 271

2.2. Guanxi des étudiants chinois.....275

2.2.1. La méfiance mutuelle dans l'interaction sociale 277

2.2.2. Echanges des cadeaux : motif instrumental ou intégratif.....279

2.3. La communication interculturelle dans le cadre préprofessionnel 281

2.3.1. Les difficultés rencontrées pendant les travaux communs franco-chinois.....281

2.3.2. Les conseils pour la réussite d'une coopération biculturelle.....290

RECOMMANDATIONS.....293

1. Vers un modèle de classe prenant en compte les traits culturels des apprenants.....293

1.1. L'enseignant, l'apprenant, l'objectif pédagogique et sa mise en pratique dans l'apprentissage en classe 293

1.1.1. Un dialogue avec le monde des connaissances avec l'aide de l'enseignant 294

1.1.2. Un dialogue avec les autres : savoir collaborer et communiquer.....297

1.1.3. Un dialogue avec soi : savoir s'autoévaluer.....298

2. Pour la réussite d'une coopération biculturelle franco-chinoise 300

2.1. Les conseils donnés par les étudiants franco-chinois.....300

2.1.1. Une préparation suffisante à la fois théorique, méthodologique et culturelle.....300

2.1.2. Un esprit de groupe 301

2.1.3. Un effort pour l'autre 301

2.1.4. Multiplier les moyens de communication 302

2.2. La confiance en soi et l'apprentissage dans un contexte compétitif et collaboratif.....302

2.2.1. Le rôle et le statut : pourquoi un manque de confiance en soi? 303

2.2.2. De l'interaction compétitive entre individus à l'interaction coopérative et collective : pourquoi ne pas parler des difficultés ?.....304

Conclusion.....305

CONCLUSION.....…307

Retour sur un itinéraire de recherche 307

Les perspectives de recherche 313

BIBLIOGRAPHIE……..315

LISTE DES TABLEAUX…….331

INDEX DES AUTEURS CITES……..333

INDEX DES NOTIONS…….……...337

RESUME en français

Les étudiants chinois font souvent face à de nombreuses difficultés durant leur séjour en France. Cette thèse analyse ces difficultés sous l'angle de la manifestation des facteurs identitaires survenant dans leur apprentissage du français et dans la communication interculturelle. L'enjeu est d'étudier cette manifestation en privilégiant une approche comparative afin de saisir les différences linguistiques et culturelles. D'un point de vue méthodologique, cette thèse s'appuie sur une démarche qualitative, le corpus est composé d'entretiens semi-directifs et de productions écrites des étudiants franco-chinois. L'analyse des erreurs linguistiques révèle plusieurs types d'erreurs dues aux transferts des langues. Dans l'apprentissage du français, malgré les appréciations très positives sur l'environnement d'apprentissage en France, les étudiants se sentent parfois perdus face à la méthode consistant à guider la réflexion. Cela s'explique par le manque de préparation méthodologique, psychologique ou par la peur d'être rejetés par leur communauté. Concernant la communication interculturelle, les regards croisés montrent que les étudiants chinois et français, n'ayant pas le même modèle d'interaction sociale, ont souvent des difficultés à se synchroniser lors des démarches d'établissement de relations. Ces décalages entraînent des malentendus voire des conflits dans la coopération interculturelle. Au final, ce travail se veut une contribution à la prise de conscience du rôle des caractéristiques identitaires des étudiants, une meilleure connaissance d'autrui dans les contextes interculturels et ainsi que des pistes d'amélioration des méthodes pédagogiques pour les enseignants.

RESUME en anglais

Chinese students often face many difficulties during their stay in France. This doctoral thesis analyzes these difficulties in terms of the identity representations which emerge during their learning of French and through intercultural communication. The challenge is to study these representations prioritising a comparative approach to understand the linguistic and cultural differences between Chinese and French students. Methodologically, this thesis is based on a qualitative approach. The corpus is composed of semi-structured interviews and written productions of French and Chinese students. The analysis of the linguistic errors reveals several types of errors due to the transfer of languages. During the French learning process, despite the very positive evaluations of the learning environment in France, students sometimes feel lost when faced with French pedagogical practices. This is explained by the lack of methodological or psychological preparation, or by the fear of being rejected by their community. Regarding intercultural communication, the confrontation of opinions shows that Chinese and French students don't have the same model of social interaction which leads to misunderstandings and even conflicts when they seek to establish relationships. Ultimately, this research is a contribution to the awareness concerning the role of identity characteristics of students, a better understanding of others in intercultural contexts, and some opportunities to improve pedagogical methods for teachers.

TITRE en anglais

The manifestation of the cultural identity of Chinese students while learning French and through intercultural communication

DISCIPLINE

Didactique des langues étrangères

MOT-CLES

Identité culturelle, Communication interculturelle, Représentation, Interaction sociale, Guanxi, Manuels, Environnement d'apprentissage, Autonomie.

INTITULE ET ADRESSE DE L'U.F.R. OU LABORATOIRE

CRINI : Centre de Recherche sur les Identités Nationales et l'Interculturalité

U.F.R. de Langues-CIL : Chemin la Censive du Tertre – BP81227 44312 Nantes Cedex 3 France