



HAL
open science

Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français

Yan Wang

► **To cite this version:**

Yan Wang. Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français. Education. Université Sorbonne Paris Cité, 2017. Français. NNT: 2017US-PCF002 . tel-01529853

HAL Id: tel-01529853

<https://theses.hal.science/tel-01529853>

Submitted on 31 May 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Institut National des Langues et Civilisations Orientales

École doctorale N°265

Langues, littératures et sociétés du monde

Equipe d'accueil 4514 PLIDAM

THÈSE

présentée par :

Yan WANG

soutenue le : 18 février 2017

pour obtenir le grade de : **Docteur de l'INALCO**

Discipline : Sciences du langage

Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français

Thèse dirigée par :

Mme Geneviève ZARATE
M. Joël BELLASSEN

Professeur des Universités émérite, INALCO
Expert

RAPPORTEURS :

Mme Martine DERIVRY
M. Rong FU

Professeur des Universités, Université de Bordeaux
Professeur des Universités, Université des Langues Étrangères de Beijing

MEMBRES DU JURY :

M. Bernard ALLANIC
M. Joël BELLASSEN
Mme Martine DERIVRY
M. Rong FU
Mme Geneviève ZARATE

Maître de Conférence, Université Rennes 2
Expert
Professeur des Universités, Université de Bordeaux
Professeur des Universités, Université des Langues Étrangères de Beijing
Professeur des Universités émérite, INALCO

À mes parents

Remerciements

Je tiens à remercier vivement ici tous ceux qui m'ont accompagné et m'ont aidé à réaliser ce travail de longue haleine.

Merci à ma directrice de recherche, Mme Geneviève Zarate, pour ses conseils, ses encouragements et sa patience face à mes doutes, mes errements et mes nombreux revirements dans ce travail. Merci à M. Joël Bellassen, mon co-directeur, de son orientation pour moi vers cette équipe de recherche et de ses remarques toujours profitables et heuristiques.

Je remercie affectueusement les élèves, les parents et les enseignants qui m'ont confié leurs expériences. Pour moi, il s'agit d'une richesse inépuisable pour m'aider à mieux connaître et comprendre le monde.

Mes remerciements s'adressent aussi à Mme Catherine Grimaldi et à Mme Simone Todesco-Lefebvre pour leur relecture minutieuse pendant la rédaction.

Merci, enfin, à mes amis, à mes parents et à mes collègues pour leur soutien qui me permet de mener cette recherche à son terme.

SOMMAIRE

SOMMAIRE	1
INTRODUCTION	3
CHAPITRE I : LES CONCEPTS DANS LA RECHERCHE	16
1.1 Relation entre la langue et la culture dans l'enseignement des langues étrangères	17
1.2 Définitions des compétences culturelles et interculturelles et des objectifs culturels et interculturels	22
1.3 Les différents modèles des compétences culturelles et interculturelles avec les objectifs spécifiques orientés vers la didactique des langues	36
1.4 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement des langues étrangères	44
CHAPITRE II : DIFFÉRENTES PERSPECTIVES DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE CULTURE ÉTRANGÈRE	49
2.1 L'intérêt didactique des matériaux pédagogiques	50
2.2 Perspective des enseignants	62
2.3 Perspective des élèves	79
CHAPITRE III : LA CONSTRUCTION DE LA RECHERCHE	100
3.1 La problématique	101
3.2 Position épistémologique	105
3.3 L'approche choisie	107
3.4 Méthodes de recherche	111
3.5 Préparation des outils de recherche	113
CHAPITRE IV : CONTEXTES DE LA RECHERCHE	118
4.1 Les relations bilatérales	119
4.2 Historique et contexte de l'enseignement du chinois en France	124
4.3 Les données générales du terrain de la recherche	130
CHAPITRE V : LES CORPUS ET LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE	135
5.1 Entretiens	136
5.2 Matériaux pédagogiques	150
5.3 Un corpus mixte relatif à l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles	154
CHAPITRE VI : LES OBJECTIFS TELS QUE PERÇUS DANS LES MATÉRIAUX PÉDAGOGIQUES ET DANS LES ENTRETIENS	158
6.1 Objectifs perçus dans les matériaux pédagogiques	159
6.2 Objectifs perçus dans les entretiens avec les enseignants	188
6.3 Objectifs perçus dans les entretiens avec les élèves et leurs parents	212
6.4 Comparaisons entre les objectifs culturels et interculturels attribués par les matériaux pédagogiques, les enseignants et les élèves et leurs parents à l'enseignement du chinois	236
CHAPITRE VII : COHÉRENCE ET INTERACTION DANS LES OBJECTIFS DES MATÉRIAUX PÉDAGOGIQUES, DES ENSEIGNANTS, DES ÉLÈVES ET DE LEURS PARENTS	246
7.1 La perspective des matériaux pédagogiques	247
7.2 La perspective des enseignants	270
7.3 La perspective des élèves et des parents	296

7.4 Interaction entre les matériaux pédagogiques, les enseignants, les élèves et leurs parents dans la construction des objectifs culturels et interculturels	317
---	-----

CHAPITRE VIII: RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES CULTURELLES ET INTERCULTURELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DU CHINOIS EN CONTEXTE SECONDAIRE FRANÇAIS.....	326
8.1 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles.....	327
8.2 De la valorisation à l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles des élèves....	356
8.3 Des compétences culturelles et interculturelles invisibles dans l'évaluation du chinois dans le contexte secondaire français	374
8.4 L'impact de l'évaluation sur le développement des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français	378
CONCLUSION.....	380
BIBLIOGRAPHIE	392
SITES CONSULTÉS	413
ANNEXES.....	415
INDEX THÉMATIQUE	487
TABLE DES MATIÈRES	490

INTRODUCTION

1. Le chercheur et sa recherche : une optique de contemporanéité, d'immersion et d'action

Toute recherche n'est jamais extérieure au sujet qui l'examine et il existe une relation entre le chercheur et sa recherche. Comme Bourdieu (1979) l'affirme, les objets eux-mêmes ne sont pas objectifs, c'est-à-dire qu'ils sont dépendants des caractéristiques sociales et personnelles des personnes qui les observent. Selon Amin Maalouf, ces « caractéristiques sociales » peuvent se traduire en un héritage vertical et un héritage horizontal : « *Chacun d'entre nous est dépositaire de deux héritages : l'un, 'vertical', lui vient de ses ancêtres, des traditions de son peuple, de sa communauté religieuses ; l'autre, 'horizontal', lui vient de son époque, de ses contemporains* »¹. Au moment où les échanges interculturels s'intensifient, les expériences de mobilité commencent à un âge de plus en plus jeune, et l'accès à Internet permet des rencontres interculturelles sans aucun déplacement géographique, l'héritage horizontal prend aujourd'hui une place de plus en plus importante dans l'observation d'un chercheur. Le défi de la mondialisation et de ses enjeux dans les échanges politiques, économiques et culturels entre la Chine et la France nécessite non seulement une maîtrise étendue en termes de compétences langagières, mais également d'une acquisition des compétences culturelles et interculturelles. C'est dans cette optique de contemporanéité-là que nous positionnons notre objet de recherche.

Les « caractéristiques personnelles » du chercheur, comme ce que nous avons cité de Bourdieu ci-dessus, seront conditionnées par une situation d'immersion et d'action entre l'objet et le sujet. Dans le cas de l'immersion, le chercheur rejoint les sociologues de l'École de Chicago quand ils sont eux-mêmes des « ethnologues indigènes » d'un lieu dont ils se font les observateurs (Schwartz, 1993). Il s'agit d'une observation participante et d'une compréhension de l'autre dans le partage d'une condition commune. L'étude de l'objet se fait en partageant une même expérience de vie ou en participant aux activités des groupes et à leurs enjeux. Ce positionnement d'immersion est lié à une expérience d'apprentissage de la langue française pendant quatre ans en Chine, à un séjour en France pendant sept ans, durant lesquelles nous avons construit des compétences culturelles et interculturelles pour nous adapter à un contexte culturel différent de celui dans lequel nous avons été socialisée ; tout cela décide en fait que nous ne sommes pas un chercheur désintéressé.

¹ MAALOUF, A., (1998), *Les Identités meurtrières*, Paris, Grasset, p. 137.

Il y a d'ailleurs une relation dynamique entre le sujet et l'objet, entre la subjectivité de l'acteur et le fait concret, entre le monde de la culture et le monde de la nature. Il y a constamment un va-et-vient entre ces deux pôles. L'objet se construit dans un continuuel mouvement entre le fait observé et la créativité du sujet. Le chercheur doit adopter un double-regard, à la fois sur l'autre et sur soi, et la construction de l'objet devient également construction de soi. Le chercheur joue alors un rôle interactif dans les décisions sur les parties à inclure dans la recherche et ces décisions sont sous l'influence de ses propres interprétations et perceptions à l'égard du monde extérieur. Il agit sur son terrain de recherche et se positionne dans un espace intermédiaire entre recherche et recherche-action (Barbier, 1996). Dans notre cas, cette relation d'action entre le chercheur et la recherche est née dans un contact régulier avec les collégiens et lycéens, par notre pratique de l'enseignement du chinois langue étrangère dans un établissement secondaire depuis plus de six ans.

Nous allons à présent donner quelques éléments biographiques pour illustrer notre relation à l'objet : après avoir effectué une licence de français à l'Université des Langues Étrangères de Pékin de 2002 à 2006, nous nous sommes orientée vers une autre spécialité : l'enseignement du chinois en langue étrangère pour nos études de Master où nous avons eu l'occasion de partir en France pour un stage pendant dix mois dans un lycée privé rennais. Ce séjour est suivi par un retour en Chine afin de finir notre troisième année d'étude de master. Nous avons ensuite bénéficié d'un projet de collaboration entre le Hanban et le Ministère de l'Éducation française avec un statut de volontaire de chinois en tant qu'assistante de langue chinoise pendant trois ans dans la cité scolaire Emile Zola de Rennes où nous avons réalisé nos entretiens de recherche. L'assistantat s'est transformé en poste du professeur de littérature chinoise en Section Internationale pendant trois ans dans le même établissement.

Ainsi, nos études de français pendant quatre ans nous ont donné l'occasion de communiquer avec les natifs mais nous nous sommes en même temps rendu compte qu'il y avait parfois des dysfonctionnements et des malentendus lors des échanges, ce qui nous a amenée à nous interroger sur la compréhension de notre propre culture et la mise en relation des deux cultures. C'est la raison pour laquelle nous avons choisi l'enseignement du chinois langue étrangère pour nos études de master. Les difficultés d'adaptation que posent les mobilités entre la France et la Chine, les voyages dans d'autres pays européens et le travail dans un environnement où des échanges interculturels ont lieu tous les jours entre les

collègues français, rendent de plus en plus nécessaires ce que nous appelons ici des compétences culturelles et interculturelles.

Notre fonction d'assistante, et puis de professeur en littérature chinoise au lycée et collège Emile Zola de Rennes, dont l'un des objectifs principaux est d'approfondir les connaissances sur la culture et la civilisation chinoises et d'aborder des sujets socio-culturels susceptibles d'intéresser les élèves, nous amène à nous interroger sur la mise en place d'un enseignement de compétences culturelles et d'un développement des compétences interculturelles dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français. L'absence de la valorisation de ces compétences nous incite à rechercher les compétences invisibles des élèves dans l'évaluation. Notre intervention dans le cadre de cet établissement secondaire, où nous enseignons depuis six ans, oriente donc, en partie, notre recherche vers une recherche-action.

2. De la construction de l'objet aux hypothèses de recherche

Notre recherche est avant tout liée aux compétences culturelles et interculturelles des élèves apprenant le chinois dans le contexte secondaire français. Notre intervention en tant qu'assistante et puis professeur de chinois nous invite à nous intéresser à la définition des compétences culturelles et interculturelles en chinois. Quelles compétences devrions-nous, enseignants, développer chez nos élèves apprenant le chinois dans l'enseignement secondaire ? Malheureusement, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et les programmes d'enseignement en chinois ne nous ont pas donné une réponse adéquate. Par ailleurs, dans une époque marquée par la mondialisation, la mobilité internationale, l'échange par le biais d'Internet, les compétences culturelles et interculturelles ne sont plus seulement un objet scolaire, mais tendent à devenir un objet d'expérience, progressivement élaboré par l'apprenant dans, mais aussi hors de l'école. Notre recherche ne se limite donc pas à la seule question de la définition des compétences chez les élèves du côté des enseignants, et notre hypothèse de recherche englobe une problématique plus large qui concerne le processus de la construction des compétences culturelles et interculturelles dans et hors de l'école. C'est ainsi que se construit notre première hypothèse : les objectifs assignés à l'enseignement des compétences culturelles et au développement des compétences interculturelles, dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français par les élèves et leurs parents,

par les matériaux pédagogiques et par les enseignants ne sont pas toujours cohérents, même s'ils s'interagissent.

Il ne faut pas non plus oublier que notre recherche s'inscrit dans le système scolaire français. Il paraît important de se poser la question du rôle de ce système dans la valorisation des compétences culturelles et interculturelles en langues en général, en particulier en chinois. Il nous semble, en effet, qu'il existe aujourd'hui un déséquilibre entre les compétences culturelles et interculturelles développées chez les élèves au cours de l'apprentissage de la langue chinoise et leur évaluation dans le système scolaire français, alors que celui-ci devrait, selon nous, être le moteur pour le développement des compétences culturelles et interculturelles. L'élaboration de ces compétences est le fruit de l'interaction des objectifs attribués par les élèves et leurs parents, par les enseignants et par les matériaux pédagogiques, alors que le système scolaire français ne l'intègre pas dans son dispositif d'évaluation. Nous construisons à partir de ce constat-là notre deuxième hypothèse en mettant en relation le développement des compétences et sa reconnaissance au niveau social et éducatif. Notre deuxième hypothèse est que les compétences culturelles et interculturelles ne sont pas valorisées comme telles par le système scolaire français, et l'interaction des objectifs culturels et interculturels entre les matériaux pédagogiques, les enseignants, les élèves et leurs parents, n'est pas prise en compte dans l'évaluation en chinois.

Ici, le terme de « compétence » se décline en « objectif » et « performance » dans les deux hypothèses. Dans l'enseignement des langues étrangères, le terme de « compétence » a été d'abord défini par Hymes (1973), à savoir tout d'abord une compétence syntaxique idéale et ensuite, une mise en relief du contexte de la communication, Hymes (1984) a fait surgir la notion de « la compétence de communication ». Bronckart et al. (2005) proposent une définition articulée autour de la notion d'agir « *en tant que processus par lequel peuvent être exploitées, dans le cours d'une activité donnée, les traces dynamiques que les ressources conservent des situations d'agir antérieures dans le cadre desquelles elles ont été construites* »².

² BRONCKART, J.-P., BULEA, E. et POULIOT, M., (2005), « Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues? », In BRONCKART, J.-P., BULEA, E. et POULIOT, M., (Dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, p. 37.

D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, l'« objectif » est défini comme « *ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés* »³. Les objectifs sont ce que l'on cherche à atteindre par l'intermédiaire d'une action de formation : ils décrivent une performance, sous la forme de comportement observable, que l'élève pourra accomplir et qui pourra être évalué. Il s'agit d'une notion venant du modèle behavioriste de l'apprentissage proposé par Tyler (1927), qui vise avant tout à définir des objectifs de la formation quantifiables et observables. Cette pédagogie permet aux partenaires de la formation une vision très explicite des buts de la formation, qui peuvent être traduits sous une forme contractuelle. Les objectifs donnent non seulement une facilité aux enseignants dans la préparation du contenu du cours mais aussi une motivation aux apprenants dans leur apprentissage. Par ailleurs, « *la notion d'objectif est très liée aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthodes, contenus d'enseignement, activités pédagogiques, progression, système d'évaluation, etc.* »⁴.

Bourguignon (2001) remarque que la « compétence » en langues ne peut pas être dissociée du sujet qui la détient. Seule l'actualisation dans l'acte de parole peut permettre à la langue de détenir un sens. La langue est constitutive du sujet et le sujet, étant au cœur du processus communicatif, donne vie à la langue.

Nous pouvons ainsi conclure que la « compétence » est plus générale et l'« objectif » fait partie d'une « compétence » plus précise ; la « compétence » est pour les apprenants alors que l'« objectif » est pour tous ceux qui sont impliqués dans le processus de la construction de la « compétence » ; la « compétence » est ce qu'on a acquis à l'issue d'un apprentissage, en revanche, l'« objectif » est ce qu'on prévoit d'acquérir avant et pendant l'apprentissage.

Chomsky (1965) distingue les termes de « compétence » et « performance ». La « compétence » désigne les connaissances de sa langue d'un locuteur-auditeur (« *the speaker-hearer's knowledge of his language* »⁵) et la « performance » invoque l'utilisation réelle de la langue dans des situations concrètes (« *the actual use of language in concrete situations* »⁶). La « compétence » est un état de connaissance, indisponible pour une inspection directe ; elle

³ ASDIFLE, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (sous la direction de J.-P. CUQ), Paris, CLE International / ASDIFLE, p. 180.

⁴ Idem., p. 180.

⁵ CHOMSKY, N., (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA, MIT Press, p. 4.

⁶ Idem., p. 4

ne pourrait qu'être reflétée directement dans la « performance » au cas où un locuteur-auditeur, dans la mesure où elle est indépendante des conditions grammaticalement extérieures, applique sa connaissance de la langue dans une performance réelle dans une communauté de discours complètement homogène. (« *an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community, who knows its language perfectly and is unaffected by such grammatically irrelevant conditions ... in applying his knowledge of the language in actual performance* »⁷).

Dans la première question de recherche relative à notre travail de réflexion, nous avons traduit les compétences culturelles et interculturelles en objectifs culturels et interculturels pour des raisons suivantes : premièrement, notre recherche s'adresse à tous ceux qui sont impliqués dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français, et non spécifiquement les élèves. Deuxièmement, les compétences culturelles et interculturelles sont celles décrites dans le programme d'enseignement. Elles restent à un niveau général et abstrait pour les élèves et leurs parents, les enseignants et le contenu des matériaux pédagogiques. Il faut des indicateurs précis et concrets pour la mise en œuvre du développement de ces compétences. Enfin, nous nous intéressons au processus de l'interaction entre les élèves et leurs parents, les enseignants et les matériaux pédagogiques. Les objectifs illustrent alors le parcours de la construction des compétences culturelles et interculturelles des élèves.

Dans la deuxième question de recherche, nous avons interprété les compétences en performances culturelles et interculturelles étant donné que les compétences ne peuvent être visibles que dans une performance concrète. Quand on parle de l' « évaluation », il s'agit des « performances » qu'on évalue, mais non directement les « compétences ».

Par conséquent, pour faire émerger les « objectifs » et les « performances », élucider l'interaction des objectifs et découvrir la relation entre les compétences et l'évaluation des performances, il nous faut privilégier une approche qualitative qui se définit par la construction d'un objet, le choix d'un terrain, la lecture et l'écriture (Augé, Colleyn, 2004). Nous nous orientons donc vers une technique d'investigation développée par Kaufmann, c'est-à-dire l'entretien compréhensif. Il ne s'agit pas d'un simple outil d'investigation, mais aussi une démarche scientifique de fabrication de la théorie, dans laquelle le rapport entre

⁷ Ibid. p. 3.

terrain et théorie est primordial. Pour Kaufmann, le chercheur est comme un « artisan intellectuel » :

L'artisan intellectuel est celui qui sait maîtriser et personnaliser les instruments que sont la méthode et la théorie, dans un projet concret de recherche. Il est tout à la fois : homme de terrain, méthodologue et théoricien et refuse de se laisser dominer ni par le terrain, ni par la méthode, ni par la théorie. Car se laisser ainsi dominer « c'est être empêché de travailler, c'est-à-dire de découvrir un nouveau rouage dans la machine du monde »⁸.

Cette approche qualitative basée sur l'étude de cas s'attache à décrire le frottement entre les données recueillies et le modèle dégagé. L'analyse et l'interprétation fonctionnent dans un va-et-vient entre les deux pôles. L'objet s'est ainsi construit dans un « *continuel mouvement contradictoire ; émergence d'hypothèses qui bousculent et désorganisent le modèle d'un côté ; réorganisation, lissage du modèle de l'autre* »⁹.

3. Elargissement disciplinaire

Comme nous avons expliqué ci-dessus, les compétences culturelles et interculturelles ne sont plus seulement un objet scolaire, mais tendent à devenir un objet d'expérience, progressivement élaboré par l'apprenant dans mais aussi hors de l'école à l'heure actuelle où les échanges interculturels s'intensifient, où les expériences de mobilité commencent à un âge de plus en plus jeune, et où l'accès à Internet permet des rencontres interculturelles sans aucun déplacement géographique. La recherche s'inscrit non seulement dans la didactique des langues et des cultures, mais tend à impliquer d'autres disciplines en sciences sociales. Il s'agit d' « *une transdisciplinarité qui court de l'histoire des mentalités à la géopolitique, de la sociologie de l'altérité à la psychanalyse dont le centre est constitué par la relation à l'étranger* »¹⁰.

⁸ KAUFMANN, J.-C., (2011), *L'Entretien compréhensif*, Paris, Nathan, coll. « 128/ Sociologie », 3^{ème} édition, p. 14.

⁹ Idem., p. 94.

¹⁰ GOHARD-RADENKOVIC, Aline, ZARATE, Geneviève (coord.), (2004), « La Reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte », in *Les Cahiers du CIEP*, Paris, Didier, p. 4.

C'est la raison pour laquelle notre recherche ne prend pas la seule optique de l'enseignement du côté des enseignants ou des matériaux pédagogiques, ou de l'apprentissage des élèves, mais se situe au croisement des optiques de la part des enseignants, des matériaux pédagogiques, des élèves et de leurs parents. L'étude touche donc les influences familiales. Par ailleurs, nous nous interrogeons en même temps sur le rôle du système scolaire français dans l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles. Cela constitue un itinéraire entre lien familial, lien culturel, lien social et éducation.

Jusqu'à présent, le regard scientifique porté sur les acteurs que sont les élèves apprenant le chinois dans le contexte secondaire est rare. Des recherches existent sur les étudiants dans l'enseignement supérieur au sein de l'Union Européenne du point de vue social (Vasconcellos, 1999, Dubet, 2001, Moulin, 1991, Fisher, 2000) ou en didactique des langues étrangères par le biais de la mobilité (Coulon, Paivandi, 2003, Kohler, Lalemand, Lepez, 2008, Zarate, 2000), ou sur les enfants immigrants (EURYDICE, 2004, Verhoeven, 2002), et les enfants plurilingues (Krumm, 2008). L'attention portée aux adolescents concerne essentiellement les échanges scolaires (Brohy, Triantaphylou, 2008), mais toutes ses recherches s'inscrivent à l'intérieur de l'Europe et les travaux concernant les adolescents apprenant une langue et une culture étrangères hors de l'Europe sont parfois peu engagés.

Outre les adolescents, les recherches portant sur l'école et le système scolaire ont principalement concerné l'intégration et la citoyenneté des élèves (EURYDICE, 2004, Jamet, Lenoir, Xypas, 2006, Lorcerie, Hedibel, Keskas, 2003, Luginbühl, Palamidessi, Lafontaine, 2005). Le rôle de l'école et du système scolaire français dans l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles des élèves reste un parent pauvre de la thématique.

En ce qui concerne les recherches en langue chinoise, en Chine, les travaux sur les compétences culturelles et interculturelles se limitent à des « techniques » relevant quelque peu de « recettes » pédagogiques, se concentrant sur les contenus (sans objectif précis) (Bi Jiwan, 1998, Fu Yi, 2006, Gao Jianhua, 2007, Wang Jianqin, 1995, Zhang Zhanyi, 1992, Zhou Xiaobin, 1996). En France, les études dans ce domaine concernent essentiellement les représentations culturelles des élèves français de chinois (Herbert-Fu, 2012) ou les enseignants non-natifs (Shu, 2012). Une recherche centrée sur le développement des compétences culturelles et interculturelles n'a pas encore été engagée. C'est dans ce contexte-là que nous nous intéressons aux compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français.

4. La complexité de l'observation

La construction des compétences culturelles et interculturelles d'un adolescent représente un parcours complexe où la famille et l'école jouent chacune leur rôle, et d'ailleurs, interagissent. La valorisation et l'évaluation de ces compétences se déroulent aussi à différents niveaux géographiques. Ainsi, il est essentiel de comprendre comment ces actions et ces significations sont mises en forme par les circonstances complexes dans lesquelles elles se produisent. C'est la raison pour laquelle nous nous orientons, comme la sociologie contemporaine, vers une observation qui postule la complexité de la réalité :

Alors que la connaissance scientifique fut longtemps et demeure encore souvent conçue comme ayant pour mission de dissiper l'apparente complexité des phénomènes afin de révéler l'ordre simple auxquels ils obéissent [...] il apparaît que les modes simplificateurs de connaissance mutilent plus qu'ils n'expriment les réalités ou les phénomènes dont ils rendent compte.¹¹

Il s'agit d'une démarche scientifique transdisciplinaire où les recherches tendent à devenir transnationales et multidisciplinaires. Le chercheur essaie d'en trouver le croisement pour localiser sa recherche et y « trouver place » (Sibony, 1991).

Dans une optique anthropologique, nous nous intéressons aux individus et à leurs expériences dans des contextes abordés selon différentes échelles. Comme ce que dit Marc Augé, « *il n'y a plus d'analyse sociale qui puisse faire l'économie des individus, ni d'analyse des individus qui puisse ignorer les espaces par où ils transitent* » (Augé, 1992¹²). C'est pourquoi nous focalisons notre attention non seulement sur les élèves mais aussi sur leurs parents et les enseignants.

En sociologie, nous empruntons dans le chapitre 7 les théories de Bourdieu afin de découvrir le lien entre les classes sociales et les objectifs culturels et interculturels des parents, et le rôle de la transmission du « capital » au sein d'une famille dans la construction des compétences culturelles et interculturelles des élèves.

¹¹ MORIN, E., (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur, p. 9.

¹² AUGÉ, M., (1992), *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Editions du Seuil, coll. « La Librairie du XX^e siècle », p. 149.

Du point de vue psychologique, nous nous référons dans le même chapitre aux théories de la psychologie développementale de Piaget pour expliquer l'influence du développement cognitif dans la construction des compétences culturelles et interculturelles des adolescents.

Dans une didactique des langues et des cultures ne se limitant pas à l'espace éducatif, l'acteur social plurilingue et pluriculturel est mis en avant comme un individu dont les compétences interculturelles demandent à être reconnues (Murphy-Lejeune, Zarate, 2003). C'est dans ce cadre-là que nous inscrivons l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles dans le système scolaire français.

Dans notre recherche de compréhension de ce phénomène, la notion d'échelle d'observation (Augé, Colleyn, 2004) devient alors indispensable à la construction de l'objet et se décline en échelles géographiques et en échelles socioculturelles. D'un point de vue géographique, l'anthropologie doit nécessairement désormais tenir compte de différentes échelles - locale, nationale et mondialisée. D'un point de vue socioculturel, alors que « l'époque se caractérise, pour chaque individu, par un va-et-vient entre le niveau local et le niveau global »¹³, il s'agit de tenter de saisir les liens existant entre des phénomènes d'ordre micro-individuel, micro-social et macro-culturel. Dans le cas de notre étude, les échelles d'observation sont représentées, pour les premières par les échelles institutionnelle, nationale et mondialisée, et pour les secondes, par une focalisation sur les objectifs poursuivis par chaque individu, l'élève, les parents ou l'enseignant (micro-individuel), sur l'interaction entre ces objectifs culturels et interculturels (micro-social) et sur le rôle de la mondialisation dans le système scolaire français (macro-culturel). L'objet se situe donc dans la recherche d'une articulation dynamique entre objectifs individuels, objectifs collectifs, reconnaissance institutionnelle et évolutions contemporaines, et s'appuie sur un corpus mixte d'entretiens d'élèves, de leurs parents et des enseignants, de matériaux pédagogiques et de documents concernant l'évaluation en chinois dans le système scolaire français, le tout s'inscrivant dans un contexte de la mondialisation de l'enseignement secondaire.

Pour une recherche de la complexité, les ouvrages scientifiques sont de plus en plus fréquemment le fruit d'une collaboration des individus n'appartenant pas à la même aire géographique. Si nous nous appuyons en majeure partie sur des ouvrages et des sites rédigés

¹³ AUGÉ, M., COLLEYN, J.-P., (2004), *L'Anthropologie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? », p. 22.

en français, nous ne négligeons pas pour autant ceux qui le sont en anglais et en chinois, du fait de notre maîtrise de ces trois langues. Nous nous intéressons également aux phénomènes de trilinguisme et aux comparaisons conceptuelles que permet la traduction en discutant aussi les ambiguïtés des définitions à travers ces trois langues dans le premier chapitre. Enfin, le fait de travailler sur le terrain où il y a eu et aura des réformes dans l'enseignement secondaire entraîne des tensions entre analyse des données recueillies et leur actualisation, ce qui nous oblige à cadrer notre recherche dans le temps et à essayer de découvrir leur tendances et évolutions. C'est ainsi que nous avons intégré les documents officiels concernant la réforme du collège en vigueur dès la rentrée 2016.

Dans le premier chapitre, nous présentons le statut de la culture dans l'enseignement des langues étrangères, propre à expliquer le lien entre « compétences » et « objectifs » et « performances » en didactique des langues et des cultures. Dans le deuxième chapitre, avec l'objectif de clarifier le parcours de la construction des compétences culturelles et interculturelles, nous nous intéressons à l'influence des acteurs participant dans ce processus et présentons respectivement les facteurs qui agissent sur leur fonctionnement dans le développement des compétences des élèves.

Le troisième chapitre se donne pour objectif de présenter la méthodologie et la construction de nos entretiens auprès des enseignants de chinois, de leurs élèves et de leurs parents dans le contexte secondaire français et de préciser notre position épistémologique, l'approche choisie et les méthodes de recherche qui nous ont servi de support pour la réalisation de notre travail. Nous formulons dans ce chapitre nos hypothèses et explicitons la préparation des outils de recherche. Le but du quatrième chapitre est de présenter le contexte général où s'inscrit notre recherche, l'évolution historique de l'enseignement du chinois en France et les données générales du terrain de notre recherche. Dans le cinquième chapitre, nous expliquons notre corpus et le déroulement de la recherche sur le terrain, y compris le recueil des données et la méthode d'analyse.

Le sixième chapitre donne à voir, par le biais des analyses des entretiens, les objectifs culturels et interculturels attribués par les matériaux pédagogiques, par les enseignants, et par les élèves et leurs parents, et nous essayons d'en chercher le croisement, tandis que le septième chapitre s'intéresse aux facteurs qui influent dans la construction des compétences culturelles et interculturelles des élèves, ainsi qu'à leur interaction. Quant au dernier chapitre, nous illustrons la valorisation et l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles en

chinois dans le contexte secondaire français à partir de différentes échelles géographiques – internationale, nationale et locale – dans une optique de compréhension des évolutions récentes du phénomène et nous y cherchons les compétences invisibles dans l'évaluation de l'enseignement secondaire français mais qui sont présentes dans les entretiens que nous avons réalisés. C'est à l'intérieur de ce dernier chapitre que se situe notre recherche-action.

En définitive, l'ambition de cette thèse est de nous interroger sur le rôle de l'éducation scolaire dans la construction des compétences culturelles et interculturelles des élèves à une époque marquée par la mondialisation et les échanges internationaux.

CHAPITRE I : LES CONCEPTS DANS LA RECHERCHE

Ce chapitre vise à présenter les concepts fondamentaux dans notre travail de recherche. Il s'agit dans un premier temps d'illustrer la relation entre la langue et la culture ainsi que leur réflexion dans l'enseignement des langues étrangères. Nous allons donner dans un deuxième temps un éclairage sur la définition des compétences culturelles et interculturelles. L'accent sera ensuite mis sur l'explication du lien entre les objectifs et les compétences culturels et interculturels et les différents modèles en Europe et en dehors du contexte européen. Finalement, nous présenterons des travaux concernant la valorisation et l'évaluation de ces compétences dans l'enseignement des langues étrangères. Cette révision de la littérature scientifique tente de répondre aux questions suivantes : - Quel est l'objectif central de l'enseignement d'une langue étrangère ? - Dans quelle mesure les compétences culturelles et interculturelles impliquées dans l'enseignement des langues étrangères reflètent les modèles théoriques ? - Pourquoi nous abordons les compétences culturelles et interculturelles par une étude des objectifs culturels et interculturels en enseignement des langues étrangères ? - Par quels moyens ces compétences pourront être valorisées ?

1.1 Relation entre la langue et la culture dans l'enseignement des langues étrangères

Des modèles pédagogiques concernant l'éducation interculturelle ont émergé au milieu des années 1990, malgré l'existence depuis les années 1950 de modèles concernant les compétences interculturelles pour les relations et les affaires internationales. Spitzberg et Changnon (2009) ont signalé qu'il y avait une prolifération de théories à propos des compétences interculturelles dans les sciences sociales durant ces deux dernières décennies. Comme la présente recherche se focalise sur l'enseignement des langues étrangères, la littérature scientifique dans ce chapitre se limite donc à ce domaine. Avant d'aborder les modèles et les théories, nous préférons présenter d'abord l'évolution de la relation entre la langue et la culture dans l'enseignement des langues étrangères.

Des linguistes appliqués ont réclamé une relation « indissociable » (Porcher, 1986) entre la langue et la culture : « *toute langue véhicule avec elle une culture dont elle est à la fois la productrice et le produit* »¹⁴. Galisson précise que « *C'est en tant que pratique sociale et produit socio-historique que la langue est imprégnée de culture. Le jeu de symbiose dans lequel fonctionnent langue et culture fait qu'elles sont le reflet réciproque et obligé l'une de*

¹⁴ PORCHER, L., (1995), *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette, p. 53.

l'autre »¹⁵. Selon Kramsch (1993a), la langue est après tout un mode de réalisation de la culture et un moyen par lequel les êtres humains construisent leur monde social. Elle fait partie de la culture et permet aux êtres humains de connaître une culture de l'intérieur.

Si ces constats concernant la relation entre la langue et la culture restent largement incontestables, cette relation dans l'enseignement des langues étrangères a connu différentes perspectives durant des années.

L'enseignement des langues met longtemps l'accent sur la culture de l'esprit et la culture générale à travers l'enseignement de la littérature. Au début du 20^{ème} siècle, la « culture savante » était négligée par la méthodologie directe ; dès lors, l'objectif prioritaire de l'enseignement des langues étrangères se concentrait sur l'acquisition d'une langue utilitaire. Plus tard, l'enseignement des langues a été dominé pendant une trentaine d'années par les méthodologies issues de la linguistique structurale où l'occultation de la « culture savante » devenait plus manifeste. La littérature avait dans ce cas-là droit de cité que l'histoire et géographie. On désignait à cette époque-là ces contenus culturels par la notion de « civilisation », à laquelle des dimensions anthropologique et sociologique ont été ajoutées ultérieurement. Ce changement a eu lieu d'abord aux Etats-Unis dans les années 1960 où les conflits raciaux, ethniques et politiques se produisaient sans fin, ce qui a aussi favorisé le développement de la communication interculturelle plus tard. Dans les années 1970, l'enseignement de la culture aux Etats-Unis a tenté d'adopter une approche anthropologique afin de faciliter la communication interculturelle pour des objectifs politiques et commerciaux. A partir de ce moment-là, l'enseignement de la culture s'est déplacé de la « civilisation » à la « culture » qui se référait à la vie quotidienne, aux normes et aux valeurs d'une culture cible. Kramsch (1993b) signale que ce déplacement manifeste aussi une démocratisation de l'apprentissage des langues étrangères qui n'est plus réservé à un groupe privilégié.

Dans les années 1980, la remise en cause de la culture avec un grand C et le fort ancrage du « communicatif » qui prédominait dans l'enseignement des langues ont redonné de l'intérêt à la dimension culturelle. D'après Risager (2007), il s'agit d'une époque du « mariage de la langue et de la culture ». Malgré une acceptation d'une grande envergure dans la théorie, une vraie connexion de la langue et de la culture n'a toujours pas été réalisée dans

¹⁵ GALISSON, R., (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris, CLE International, p. 119.

la pratique et l'une et l'autre existaient dans une relation dichotomique. Kramersch (2005) explique comment les pouvoirs politique et social dans le contexte international influençaient la direction et les objectifs de l'enseignement des langues étrangères, et indirectement le statut de la dimension culturelle. La prédominance de l'approche communicative dans les années 1970 et 1980 donnait la priorité à l'enseignement de la langue orale dans les situations communicatives réelles en vue de résoudre les problèmes rencontrés dans le domaine économique et en Europe et de satisfaire le besoin des travailleurs immigrés. La dimension culturelle était un adjoint pour apprendre à communiquer.

En dépit de ce statut subordonné dans les années 1980, l'enseignement de la culture a connu une évolution au Royaume-Uni, parlant de « background studies » à « cultural awareness » afin de réaliser d'autres objectifs énumérés dans les programmes d'enseignement nationaux. Il s'agissait d'un développement des attitudes positives envers les autres et d'une meilleure compréhension des cultures étrangères et de la culture maternelle des apprenants (Byram, 2002). « Cultural awareness » commençait à s'intéresser aux valeurs et aux pratiques culturelles de la communauté de la langue cible. Selon Zarate (cité par Lussier, 1997), il faudrait détourner l'attention des aspects observables, c'est-à-dire le niveau des objets et des comportements, pour se concentrer sur les formes de pensée, sur l'inobservable, le niveau des représentations et des attitudes.

Dans les années 1990, des critiques portaient sur les limites de « cultural awareness » et de l'approche considérant la culture comme des pratiques en remarquant que dans cette orientation bilatérale, la culture était homogène et relativement statique (Crozet et al., 1999). On affirme que les apprenants sont susceptibles de considérer les locuteurs de la langue cible comme un groupe collectif qui se comporte d'une même manière ; cela risque en fait de donner aux apprenants une image stéréotypée d'une culture étrangère. L'étude d'une culture ne mène pas en soi à une attitude positive envers la langue cible et la culture ne peut être considérée simplement comme des comportements à acquérir ou des faits à apprendre. C'est à partir de ce moment-là que les chercheurs commencent à traiter des problèmes interculturels et du processus d'apprentissage mettant en relation les différences culturelles.

Les mutations sociales et culturelles liées à une complexité et à une hétérogénéité croissantes du tissu social impose de repenser le savoir culturel autrement que sous la forme d'un savoir sur les autres cultures (ce que certains appellent, comme nous le verrons plus loin,

compétence culturelle).

De même, l'étude des dysfonctionnements de la communication ne peut se réduire à une explication en termes de différences culturelles. Une telle analyse ne tient pas compte, par exemple, « *des processus de surcodage culturel liés notamment à la multiplication des cadres d'appartenance et de référence* »¹⁶ ainsi qu'aux relations inégalitaires des individus et des groupes.

Pour Zarate (1986), la classe de langue doit être le lieu où les mécanismes d'analyse spontanée doivent être remis en cause et où d'autres modes de relation entre cultures maternelle et étrangère doivent être proposés. Ainsi, le rôle qu'elle propose d'assigner à la classe de langue est de comprendre, à travers la découverte de la culture maternelle et étrangère, les mécanismes qui entraînent l'appartenance à toute culture :

*En entraînant les apprenants à percevoir non seulement la logique et l'ordre de systèmes culturels différents, mais aussi les mécanismes qui engendrent une adhésion aveugle à leurs valeurs, l'école et les établissements d'enseignement peuvent prétendre accomplir une de leurs missions éducatives*¹⁷.

Ainsi, l'enseignement de la culture ne s'effectue pas sur le mode additif mais entraîne, ou devrait entraîner, selon Abdallah-Preteille, « *une révolution 'copernicienne'* »¹⁸ dans la didactique des langues et des cultures.

Risager (2007) résume cette évolution dans l'enseignement de la langue et de la culture en deux modèles distincts : le modèle national et le modèle transnational. Le premier s'appuie sur une tradition qui considère la langue comme indépendante de la culture, de l'histoire, des habitants et de la mentalité. En revanche, le deuxième modèle reconnaît les influences géopolitiques dans la langue et la culture : les flux transnationaux des personnels, des marchandises et des idées. Selon ce point de vue, nous pouvons constater que

¹⁶ ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (1996a), « Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication », *Le Français dans le Monde, n° spécial*, « Cultures, culture », *Recherches et Applications*, janvier, Paris, EDICEF, p. 30.

¹⁷ ZARATE, G., (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette, p. 33.

¹⁸ Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication, 1996, *op.cit.*, p. 28.

l'enseignement de la culture jusqu'aux années 1980 adhère à un modèle national et les recherches dans les années 1990 pourraient être catégorisées dans un modèle transnational qui met l'accent à la mise en relation de la culture maternelle et la culture cible.

A propos de ces changements de dénomination et de contenu dans l'enseignement de la culture, Abdallah-Preteceille (1996a) pense que « *L'évolution de l'enseignement de la civilisation à celui des cultures-dit-elle-...ne reproduit pas une simple progression linéaire de la didactique des cultures, mais traduit une mutation épistémologique et méthodologique par une centration sur le sujet (et non pas l'apprenant et l'énonciateur) et la communication et par un recours aux sciences sociales et humaines et notamment à l'anthropologie* »¹⁹.

Quant à l'enseignement de la culture chinoise, les recherches en Chine suivent souvent celles en Europe et aux Etats-Unis, c'est ce qu'on appelle des « modèles occidentaux », mais avec retard. C'est depuis des années 1990 que les chercheurs chinois commencent à aborder l'enseignement interculturel. Zhang Zhanyi (1992) fait la distinction entre « la culture communicative » (交际文化, jiaoji wenhua) et « la culture non-communicative » (知识文化, zhishi wenhua) en précisant que le premier désigne une culture référentielle nécessaire à la communication et le deuxième porte sur les connaissances culturelles qui n'entravent pas la communication. Il indique que « la culture communicative » comprend les connaissances, les comportements, mais aussi l'attitude. Dans l'enseignement de la langue chinoise, ce que l'on doit enseigner au niveau culturel pour favoriser une communication interculturelle, c'est de « la culture communicative ». Zhou Xiaobin (1996) propose un contenu culturel dans l'enseignement de la langue chinoise en mettant l'accent sur les différences culturelles à travers une comparaison des notions culturelles, y compris « la culture diachronique » (历时文化) et « la culture synchronique » (共时文化, gongshi wenhua), « la culture nationale » (民族文化, minzu wenhua) et « la culture régionale » (地域文化, diyu wenhua), « la culture communicative » (交际文化, jiaoji wenhua) et « la culture non-communicative » (知识文化, zhishi wenhua), ainsi que « la culture véhiculée dans les connotations des mots » (词语文化, ciyu wenhua). Bi Jiwan (1998) lance la discussion sur la relation entre l'enseignement interculturel et l'enseignement de la langue chinoise en remarquant que les deux se complètent mutuellement. Il donne ensuite une proposition des règles à respecter pour

¹⁹ Idem., p. 37.

favoriser cet enseignement interculturel. Zu Xiaomei (2004) résume en disant qu'il existe deux modalités d'enseignement de la culture chinoise, l'une est une mise en juxtaposition de la langue et de la culture, c'est-à-dire que l'enseignement de la culture se fait en dehors des cours de langue. L'autre consiste à intégrer la culture dans l'enseignement de la langue en privilégiant le *savoir-faire* culturel par explication. Les inconvénients de ces deux modalités sont évidents. Pour la première, l'accent est mis sur la « culture » avec un grand C, alors que la culture anthropologique et sociale est négligée par les enseignants. Par ailleurs, l'enseignement de la culture est toujours dans un sens unique car il n'y a pas d'interaction entre la culture chinoise et la culture des apprenants. Quant à la deuxième modalité, la culture est abordée de façon aléatoire et l'explication se concentre souvent sur les phénomènes et non sur les pensées culturelles.

Il existe aussi des recherches portant sur le « cultural awareness » (Gao Jianhua, 2007), le choc culturel (Fu Yi, 2006), les comportements (Wang Jianqin, 1995), etc. Mais nous pouvons constater que les recherches en la matière se limitent à des « techniques » relevant quelque peu de « recettes » pédagogiques, se concentrant sur les contenus (sans objectif précis), largement influencés par l'approche communicative. Un modèle proprement destiné à l'enseignement de la culture chinoise n'a toujours pas été établi. Cela a aussi un impact sur la dimension culturelle dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français, vu que les enseignants ont tous eu une formation en chinois langue étrangère et ont tendance à poursuivre cette tradition dans leur propre enseignement.

1.2 Définitions des compétences culturelles et interculturelles et des objectifs culturels et interculturels

1.2.1 Définition des compétences culturelles et interculturelles

Les différentes définitions des compétences culturelles et interculturelles marquent des réalités distinctes : pour certains d'entre eux, les compétences culturelles et les compétences interculturelles recouvrent des domaines différents, alors que pour d'autres ces deux compétences sont synonymes. Dans cette seconde optique, la terminologie de « compétence culturelle » représente le concept générique de tout ce qui concerne le culturel. Puren (2013) pense que la compétence culturelle est une « définition par extension » et comprend

différentes composantes, dont font nécessairement parties les composantes interculturelle et pluriculturelle.

Quant aux composantes de ces compétences, là aussi, les avis divergent : certains pensent qu'elles relèvent d'un savoir (connaissances), d'autres y ajoutent un *savoir-faire* (habiletés à développer) et même, parfois, un *savoir-être* (attitudes à développer). Nous synthétisons ici les points de vue ayant cours en didactique des langues étrangères.

1.2.1.1 Définition des compétences culturelles

Abdallah-Preceille (1996) remarque une différence entre la compétence culturelle et la compétence interculturelle. Les deux compétences représentent deux approches différentes : la compétence culturelle risque de prendre l'approche culturaliste et la compétence interculturelle, relève plutôt de l'approche interculturelle. Nous préférons d'abord définir la compétence culturelle dans cette perspective.

Selon Abdallah-Preceille, la compétence culturelle signifie des connaissances factuelles (y compris les connaissances ethnographiques) qui constituent un discours SUR l'Autre alors que la communication exige une rencontre AVEC l'Autre. « *Une démarche descriptive, objectivée (à défaut de pouvoir garantir l'objectivité), reste extérieure aux individus* »²⁰. Les limites et les inconvénients d'une telle approche, ont été évoqués à plusieurs reprises et ce type de connaissance sur les cultures reste à démontrer. « *L'Autre n'est alors appréhendé qu'à travers le discours et ne constitue pas l'interlocuteur. Il est objet et non sujet et sert souvent de faire-valoir* »²¹. Le risque d'une telle approche est de considérer l'Autre comme des connaissances culturelles dont nous disposons d'un groupe collectif et cela n'aboutit pas nécessairement à une meilleure compréhension d'autrui à travers la communication engagée. « *Entendue comme une connaissance de l'Autre, la compétence culturelle, quelle que soit d'ailleurs la finesse des savoirs, reste extérieure à l'acte de communication. Elle suggère un discours d'attribution et de catégorisation, et produit même un artefact qui à son tour justifie les analyses culturalistes* »²².

²⁰ Ibid. p. 28.

²¹ Ibid. p. 29.

²² Ibid. p. 32.

La dénomination de la compétence culturelle pourrait être diverse mais s'inscrit dans une même perspective, telle que définie par Abdallah-Preceille. Butzbach, Boyer et Pendaux (1990) définissent des connaissances et un savoir descriptif de la culture sous forme de compétence ethno-socioculturelle qui comprend au moins quatre ensembles de représentations collectives, plus ou moins stables faisant l'objet de consensus ou, au contraire, suscitant des débats entre les membres d'une communauté culturelle donnée. Pour un apprenant d'une langue étrangère, ces représentations et ces connaissances sont relatives à la culture cible.

Les quatre ensembles en question sont les représentations du patrimoine historico-culturel, les représentations du patrimoine national-identitaire, les grandes images du vécu communautaire ainsi que les attitudes et les évaluations plus ou moins dominantes.

Les ensembles à partir desquels Boyer propose de regrouper les traits constitutifs de nos imaginaires collectifs s'articulent donc selon une échelle qui va du plus stable au plus éphémère, du plus consensuel au plus controversé et, en fin de compte, de l'identité aux identités.

La conception de Porcher évolue par rapport à cette définition statique. Elle est envisagée sous un angle plutôt évolutif et mouvant en intégrant les *savoir-faire* culturels et sociaux multiples qui permettent l'intégration dans la nouvelle société, sa compréhension, la connaissance des pratiques indigènes. Il s'agit d' « *une approche en termes de savoir-faire, c'est-à-dire la capacité pour un individu donné de s'orienter dans la culture de l'Autre à partir d'une démarche compréhensive et non plus seulement descriptive* »²³.

« *La compétence culturelle est la capacité de percevoir les systèmes de classement à l'aide desquels fonctionne une communauté sociale et par conséquent, la capacité pour un étranger d'anticiper, dans une situation donnée, ce qui va se passer (c'est-à-dire aussi quels comportements il convient d'avoir pour entretenir une situation adéquate avec les protagonistes de la situation)* »²⁴. C'est en quelque sorte, la culture en acte par opposition à la

²³ PORCHER, L., (1988), « Programmes, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », *Études de linguistique appliquée n° 169*, Paris, Didier érudition, p. 92.

²⁴ Idem., p. 92.

culture objet. La valeur théorique de cette définition n'a cependant pas permis de sortir de l'impasse sur le plan pédagogique.

En fait, d'après Abdallah-Preceille (1996), il n'est pas possible de chercher à connaître les cultures comme des entités indépendantes hors de toute forme d'actualisation dans le social et la communication. L'auteur émet l'hypothèse « *que la capacité de repérer le culturel dans les échanges langagiers dépendra non pas des connaissances descriptives - tel groupe parle de telle manière, avec tel ou tel geste et telle et telle intonation... - mais de la maîtrise de la situation de communication dans sa globalité, dans sa complexité et dans ses multiples dimensions (linguistiques, sociologiques, psychologiques et culturelles)* »²⁵. D'où la nécessité d'envisager une compétence interculturelle.

1.2.1.2 Définition des compétences interculturelles

Si le champ de la compétence culturelle est davantage orienté vers la culture de l'Autre (ou sur l'Autre), des *savoirs*, outillant les apprenants étrangers afin qu'ils puissent « décoder » la culture cible, le champ de la compétence interculturelle est, en revanche, davantage orienté vers la communication qui constitue un axe conceptuel méthodologique (Abdallah-Preceille, 1996b). En effet, l'ensemble des définitions met l'accent sur le contact et la communication entre personnes issues de milieux culturels différents, sur la connaissance et la reconnaissance de l'Autre. Les aptitudes à développer consistent notamment à se relativiser la culture maternelle et la culture cible, à s'ouvrir vers d'autres cultures, à tenir le rôle d'intermédiaire pour favoriser le compromis et la négociation et à s'adapter à des situations dans un contexte multiculturel.

D'après Abdallah-Preceille, une connaissance des faits et des caractéristiques culturelles ne suffit pas pour mener une communication interculturelle, l'important est de comprendre comment retrouver ces connaissances à travers des discours et des pratiques (il s'agit d'une autre manière de retrouver « la culture en acte ») (Abdallah-Preceille, 1996a). Par conséquent, l'analyse de la communication repose sur l'usage pragmatique qui se réalise à partir de composants culturels. C'est à ce niveau que l'approche interculturelle complète et corrige la

²⁵ Compétence culturelle, compétence interculturelle : pour une anthropologie de la communication, 1996, *op.cit.*, p. 29.

compétence culturelle.

« La communication est un processus de réajustement permanent, en fonction des situations et des interlocuteurs (caractère dialogique). Elle n'exige pas la connaissance de systèmes culturels en tant qu'entités autonomes et abstraites mais requiert une compétence interculturelle édifiée à partir de la fonction instrumentale de la culture (par opposition à sa fonction ontologique), c'est-à-dire à partir des manipulations et des bricolages dont la culture est l'objet »²⁶.

La compétence interculturelle peut être conçue comme étant la capacité à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter les données interculturelles dans une situation de communication dans sa globalité et dans ses multiples dimensions :

« Il s'agit donc de développer une compétence d'analyse car les faits culturels peuvent servir d'écran à la compréhension des enjeux de la communication ; compétence qualifiée d'interculturelle si l'on fait référence au fait que toute définition culturelle est le produit d'une interaction, d'une inter-définition »²⁷. L'interaction se base sur des discours et des pratiques inscrits dans un contexte donné. Il s'agit donc de favoriser, en quelque sorte, l'émergence d'une aptitude à l'ajustement culturel dans un souci d'un renouvellement permanent des critères d'analyse. Par conséquent, nous retiendrons de cet exposé que selon Abdallah-Preceille, *« La compétence interculturelle se présente, d'une part, comme un élément de pondération par rapport à une analyse culturaliste c'est-à-dire une analyse systématique et globalisante. D'autre part, elle s'appuie sur une mise en perspective situationnelle, intersubjective et dialogique »²⁸.* Cette définition nous renvoie à un enjeu pédagogique où il s'agit de mettre en place un dispositif d'enseignement / apprentissage favorisant les interactions. Toutefois, la critique que nous pourrions formuler à l'égard de cette définition, tant de la compétence interculturelle que de la compétence culturelle, est qu'elle reste très théorique et générique. En effet, l'auteur n'évoque pas ce qu'elle viserait à développer en termes d'objets d'enseignement et d'objectifs d'apprentissage concrets.

Byram et Zarate (1998) posent l'apprenant comme « intermédiaire culturel » et font

²⁶ Ibid., p. 33.

²⁷ Ibid., p. 35.

²⁸ Ibid., p. 37.

reposer l'apprentissage des langues étrangères sur l'approche interculturelle où le linguistique n'est qu'une composante. Ainsi, ce que Abdallah-Preceille nomme « compétence interculturelle », Byram et Zarate désignent cette même réalité plutôt par le terme de « compétence socioculturelle » qu'ils distinguent également de la « compétence culturelle » (entendue dans le même sens qu'Abdallah-Preceille). Le concept de la compétence socioculturelle de Byram et Zarate (1998) a des conséquences sur les *savoirs* qu'ils proposent dans leur modèle ainsi que « *sur celui qui est le plus proche des notions actuelles de compétence culturelle, c'est-à-dire sur les savoirs concernant la culture et la société du pays en question* »²⁹. En fait, les auteurs incluent dans la compétence interculturelle ou socioculturelle, tant des *savoirs* théoriques et pratiques (connaissances et habiletés à développer) qu'un savoir être (attitudes à développer) : « *L'évaluation des compétences socioculturelles serait déconnectée des situations de communication avec l'étranger si elle se mesurait seulement en termes de savoirs scolaires traditionnels : elle doit mesurer des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être et des savoir-apprendre* »³⁰. Dans cette optique, il nous paraît justifié que la compétence culturelle est incluse dans la compétence socioculturelle. Voici plus précisément ce à quoi aspire la compétence socioculturelle: « *Un apprenant ayant une compétence socioculturelle sera capable d'interpréter et de mettre en question des systèmes culturels différents, d'interpréter des variations socialement distinctives à l'intérieur d'un système culturel étranger, de gérer les dysfonctionnements et les résistances propres à la communication interculturelle, ce que nous appellerons [...] « conflit »* »³¹. Nous reviendrons plus en détail sur ce modèle dans la partie suivante consacrée aux objectifs culturels et interculturels en didactique des langues étrangères.

Dans les recherches en chinois langue étrangère, nous n'avons pas pu trouver l'emploi des termes de « compétences culturelles » (文化能力³², wenhua nengli) et de « compétences interculturelles » (跨文化能力³³, kuawenhua nengli). Le terme le plus utilisé est « 跨文化交际能力 » (kuawenhua jiaoji nengli) qui nous laisse plusieurs possibilités pour la traduction.

²⁹ BYRAM, M. et ZARATE, G., (1998), « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », *Le Français dans le Monde, recherches et applications, Apprentissage et usage des langues dans le cadre européen*, juin, Paris, CLE International, p. 71.

³⁰ Idem., p. 75

³¹ Ibid., p. 75.

³² Traduction du français en chinois par l'auteur.

³³ Traduction du français en chinois par l'auteur.

Le mot « 跨文化 » (kuawenhua) peut être assimilé en français par deux notions différentes : transculturel OU interculturel, « 交际 » (jiaoji), sans aucune variation morphologique, peut être traduit en « communication » ou « communicatif » et « 能力 » (nengli) signifie « compétence(s) ». Le terme de « 跨文化交际能力 » (kuawenhua jiaoji nengli) peut donc être interprété soit comme étant « compétence(s) communicative(s) interculturelle(s) » soit comme étant « compétence(s) communicative(s) transculturelle(s) ». Les chercheurs de chinois langue étrangère ne nous laissent pas une définition claire de « 跨文化交际能力 » (kuawenhua jiaoji nengli) et le terme semble employé comme une notion donnée.

En prenant en compte les diverses définitions de la compétence culturelle et de la compétence interculturelle auxquelles nous avons fait référence ci-dessus, nous aimerions cadrer notre propre définition des compétences culturelles et interculturelles dans la présente recherche.

En ce qui concerne les compétences culturelles, nous sommes de l'avis de Porcher afin de ne pas nous limiter aux connaissances factuelles pour les définir. Nous entendons par les compétences culturelles les capacités à mobiliser les connaissances concernant une culture ou une société en question pour s'intégrer dans la société de façon appropriée et comprendre son fonctionnement. Il s'agit d'un côté d'une acquisition des connaissances descriptives nécessaires à une culture cible, de l'autre côté des habiletés pour interpréter des références de la culture cible, se ménager un contact avec un interlocuteur étranger, construire un système explicatif adapté, et décrire l'évolution historique des relations entre les deux communautés, etc. Les compétences culturelles signifient pour nous les habiletés qui dépendent d'une culture cible et ne peuvent pas être transférées dans la communication avec une autre culture.

Quant aux compétences interculturelles, nous préférons les définir comme des attitudes et des représentations envers d'autres cultures et des habiletés de la mise en œuvre des outils pour une meilleure compréhension des situations dans une culture étrangère. Ces compétences ne dépendent pas de l'apprentissage d'une culture particulière. Elles se construisent à l'issue de l'apprentissage de plusieurs langues et cultures étrangères et peuvent être transposables de l'apprentissage d'une culture étrangère à une autre. Il s'agit des compétences dans un sens plus général, qui fonctionnent même si l'on ne connaît pas la langue ou la culture en question pour nous permettre de relativiser les différentes valeurs, de

tenir le rôle d'intermédiaire culturel, et d'instrumentaliser les informations dans un contexte culturellement nouveau. C'est ce que Coste, Moore et Zarate (1998) appellent une « compétence pluriculturelle », par laquelle ils désignent la compétence à interagir culturellement, possédée par un acteur qui a, à des degrés divers, l'expérience de plusieurs cultures, tout en étant à même de gérer l'ensemble de ce capital culturel.

Nous employons ici le pluriel pour définir « les compétences culturelles et interculturelles », au lieu de reprendre « la compétence culturelle » et « la compétence interculturelle » comme ce qu'ont fait les auteurs cités au-dessus, pour des raisons suivantes : il y a plusieurs composantes sous la dénomination de « compétences culturelles et interculturelles » et chaque composante peut être une compétence culturelle ou une compétence interculturelle. « Les compétences culturelles et interculturelles » marquent la diversité et la complexité de ces composantes. Par ailleurs, quand on parle de « la compétence culturelle » ou « la compétence interculturelle », la terminologie reste au niveau théorique et conceptuel, et fait référence à une notion générale. La présente recherche s'intéresse par contre à l'enseignement et au développement de ces compétences en mettant l'accent sur la mise en pratique des notions et des modèles qui se traduisent par des objectifs précis. Il nous semble que le terme de « compétences » au pluriel est dans ce cas-là plus pertinent.

1.2.1.3 Les ambiguïtés des définitions des compétences culturelles et interculturelles à travers les trois langues

Si, déjà, dans la langue française, il existe des ambiguïtés des définitions des compétences culturelles et interculturelles proposées par différents chercheurs, l'équivoque des définitions à travers les trois langues (anglais, français, chinois) n'en est pas moins réelle.

En langue chinoise, il nous semble que le terme de 跨文化交际能力 (kuawenhua jiaoji nengli) (compétence(s) communicative(s) interculturelle(s) / compétence(s) communicative(s) transculturelle(s)), recouvre toutes les compétences liées au contact avec une culture étrangère, y compris les compétences linguistiques. La dénomination de « compétences culturelles et interculturelles » se réfère toutes les deux au terme de 跨文化交际能力 (kuawenhua jiaoji nengli). Dans les recherches que nous avons citées dans la séquence 1.1, quand on parle de 跨文化交际能力(kuawenhua jiaoji nengli), c'est souvent les connaissances

sur la culture chinoise dont on parle. Par ailleurs, au lieu d'aborder 跨文化交际能力 (kuawenhua jiaoji nengli), les chercheurs chinois préfèrent les termes de 跨文化交际 (kuawenhua jiaoji) (communication interculturelle³⁴) ou 跨文化意识 (kuawenhua yishi) (conscience de l'interculturalité / cultural awareness³⁵). Ici, les compétences de l'apprenant sont mises à part. Cela peut être dû au fait que, comme le souligne Fu Rong (2009), la méthodologie traditionnelle à la chinoise caractérisée par la concentration sur l'enseignement et l'enseignant prédomine dans l'enseignement en Chine alors que l'attention aux compétences des apprenants reflète plutôt une approche centrée sur le sujet apprenant.

Dans la langue anglaise, les termes les plus utilisés sont « intercultural competence » ou « intercultural communicative competence ». Le terme de « cultural competence » est rarement utilisé par les chercheurs anglophones en didactique des langues, puisque « cultural competence » s'adresse plutôt aux individus professionnels et aux organismes, en favorisant leur efficacité au travail : « *A set of congruent behaviors, attitudes and policies that come together as a system, agency or among professionals and enable that system, agency or those professionals to work effectively in cross-cultural situations* »³⁶. Par contre, « intercultural competence » se concentre sur la communication et la relation personnelle : « *The term combines notions of communication and interaction across languages and cultures by focusing on the readiness to establish fluid relationships at the interstices of different and multiply-determined identities whilst having a purpose or task in mind* »³⁷. Tandis que « intercultural communicative competence » se réfère au séjour à l'étranger et s'emploie majoritairement en didactique des langues : « *The phrase deliberately maintains a link with recent traditions in foreign language teaching, but expands the concept of 'communicative competence' in significant ways. The link makes it explicit that our focus will be on the contribution of foreign language teaching (FLT) to the development of qualities required of a sojourner, although there are other areas within schools and other educational institutions*

³⁴ Traduction du chinois en français par l'auteur.

³⁵ Traduction du chinois en français et en anglais par l'auteur.

³⁶ CROSS, T.-L., BAZRON, B.-J., DENNIS, K.-W., et ISAACS, M.-R., (1989), *Towards A Culturally Competent System of Care, Volume I*, Washington, DC, Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center, p. 13.

³⁷ BYRAM, M., et HU, A., (2013), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, Second Edition, Oxon, Routledge, p. 346.

which can also contribute »³⁸. Les différences de ces termes se trouvent principalement dans leur sens dénotatif.

En ce qui concerne les deux termes en français, « compétences culturelles » et « compétences interculturelles », ils se présentent tous les deux en didactique des langues car les différences se trouvent relativement dans leur sens connotatif. Le débat se concentre plus particulièrement sur les composantes de ces compétences. Pour Abdallah-Preceille (1996a), Butzbach, Boyer et Pendaux (1990), le terme de « compétence culturelle » signifie des connaissances culturelles alors que pour Porcher (1988), il s'agit non seulement des connaissances mais aussi d'un *savoir-faire* culturel et social qui aide à réagir par rapport à une culture étrangère. Quant au terme de « compétence interculturelle », Abdallah-Preceille (1996a) et Byram et Zarate (1998) sont tous d'avis qu'il s'agit d'une compétence qui complète la « compétence culturelle » et peut être conçue comme étant la capacité à saisir, à comprendre, à expliquer et à exploiter les données interculturelles dans une situation de communication dans sa globalité et dans ses multiples dimensions, sauf que la définition d'Abdallah-Preceille (1996a) ne donne pas de composantes précises et reste au niveau théorique, alors que celle de Byram et Zarate (1998) établit un modèle en précisant les quatre composantes, telles que *savoir-être, savoir-apprendre, savoirs et savoir-faire*.

Les ambiguïtés des définitions à travers le chinois, l'anglais et le français nous amènent à remettre en cause le sens dénotatif et le sens connotatif des termes dans leur traduction en plusieurs langues et dans des contextes différents, comme ce qu'indiquent Liddicoat et Zarate (2009) : « *Pour comprendre comment les idées circulent en didactique des langues, il est donc important de garder à l'esprit que les idées n'ont pas d'existence indépendante de la langue dans laquelle elles sont exprimées. Leur traduction dans de nouveaux contextes linguistiques et nationaux, entendue comme un processus spécifique, suppose que des connotations sont ajoutées ou supprimées, ce qui entraîne que l'idée elle-même est reconstruite* »³⁹. La transformation des concepts ne peut pas se faire avec une standardisation des idées mais avec un dynamisme entre les langues et la réalité locale dans sa reconstruction.

³⁸ BYRAM, M., (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 3.

³⁹ LIDDICOAT, A. et ZARATE, G., (2009), « La didactique des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées », *Le Français dans le Monde, recherches et applications*, juillet 2009, n°46, Paris, CLE International, p. 12.

1.2.2 Compétences et objectifs culturels et interculturels

La notion de compétence couvre des domaines variés, entre autres, la sociologie et les sciences de l'éducation. Au cours de ces deux dernières décennies, cette notion a notablement évolué dans le champ de la didactique des langues. Elle y paraît centrale puisque d'une part, les recherches dans ce domaine s'orientent de plus en plus vers de nouvelles perspectives en vue d'une réforme scolaire sur la base du concept en question, et d'autre part c'est en ces termes que sont redéfinies les capacités des protagonistes scolaires (Bronckart et al, 2005).

L'expression de compétence linguistique a été introduite par Chomsky (1955) pour désigner la capacité langagière innée et universelle dont disposeraient les humains. La conception de cet auteur implique qu'existerait, au sein des structures de l'esprit humain, un « organe mental » dotant chaque sujet d'une capacité idéale et intrinsèque à produire et à comprendre toute langue naturelle. Cette capacité se réaliserait néanmoins en performances concrètes qui ne présentent pas, elles, ce caractère d'idéalité : les performances dépendent de la mise en œuvre d'autres organes mentaux (la mémoire notamment), et sont conditionnées par diverses limitations comportementales, ainsi que par des facteurs d'ordre contextuel.

Le terme de compétence a ensuite été repris par divers linguistes centrés sur la problématique de l'enseignement des langues secondes. Hymes (1973) a notamment soutenu que, s'il existe peut-être une compétence syntaxique idéale, celle-ci ne suffit pas pour que se développe une maîtrise fonctionnelle du langage. Hymes a mis en lumière l'importance du contexte, et de l'adaptation des énoncés à un contexte, etc., en un mot, celle de la communication. Or la communication n'est pas conçue uniquement sous un aspect strictement linguistique, mais également social puisque le locuteur doit pouvoir juger de l'adéquation de ses énoncés aux paramètres de la situation. De là surgit la notion de compétence communicative de Hymes (1984). Ce dernier met en exergue le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'amener les apprenants à connaître le fonctionnement interne de la langue, mais surtout d'en connaître le fonctionnement dans des circonstances de production déterminées pour leur permettre de développer leur « compétence de communication ».

Depuis deux décennies, le terme a émergé de nouveau dans le champ de l'analyse du travail et de la formation professionnelle, dans le cadre d'un mouvement de contestation de la logique des qualifications scolaires.

Contrairement à la conception chomskyenne, l'idée de Pekarek-Doehler (2005) va dans le même sens que celle de Hymes lorsqu'elle souligne l'aspect pratique de la compétence en précisant que la présence et le développement de compétences en dehors de la pratique n'est pas possible.

Bronckart et al. (2005) proposent une définition articulée autour de la notion d'agir « *en tant que processus par lequel peuvent être exploitées, dans le cours d'une activité donnée, les traces dynamiques que les ressources conservent des situations d'agir antérieures dans le cadre desquelles elles ont été construites* »⁴⁰.

Bien que la discussion de ces deux auteurs concerne les compétences dans le domaine professionnel, elle nous paraît tout de même intéressante pour une réflexion sur la notion de compétence en langue et culture, dans la mesure où, premièrement, elle prend en compte l'activité à travers laquelle la compétence se manifeste, et deuxièmement, elle distingue quelques sous-compétences, tout en soulignant leur dénomination et leur délimitation.

Selon ces auteurs, les compétences s'appréhendent d'abord au niveau des performances requises des travailleurs dans le cadre d'une tâche donnée ; et les propriétés qui assurent l'efficacité dans la réalisation de cette tâche se trouvent ensuite projetées sur les agents, en termes de compétences, acquises ou à acquérir. Cette approche pose généralement que ces compétences relèvent des *savoir-faire* plutôt que des *savoirs*, et de processus métacognitifs plutôt que de la maîtrise des *savoirs* stabilisés.

D'après le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, l'objectif est défini comme « *ce à quoi on tente de parvenir, le résultat qu'on se propose d'obtenir par des moyens appropriés* »⁴¹. Les objectifs sont ce que l'on cherche à atteindre par l'intermédiaire d'une action de formation : il décrit une performance, sous la forme d'un comportement observable, que l'élève pourra accomplir et qui pourra être évaluée. Il s'agit

⁴⁰ Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues?, 2005, *op.cit.*, p. 37.

⁴¹ *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, 2003, *op.cit.*, p. 180.

d'une notion venant du modèle behavioriste de l'apprentissage proposé par Tyler (1927), qui vise avant tout à définir des objectifs de la formation quantifiables et observables. Cette pédagogie permet aux partenaires de la formation une vision très explicite des buts de la formation, qui peuvent être traduits sous une forme contractuelle. Les objectifs donnent non seulement une facilité aux enseignants dans la préparation du contenu du cours mais aussi une motivation aux apprenants dans leur apprentissage. Par ailleurs, « *la notion d'objectif est très liée aux moyens mis en place pour sa réalisation : stratégies, types de méthodes, contenus d'enseignement, activités pédagogiques, progression, système d'évaluation, etc.* »⁴²

Nous comprenons par objectifs, l'ensemble des comportements observables (actions mesurables) attendus de l'élève à la fin d'un processus d'apprentissage. Dans la présente étude, les objectifs sont vus comme un ensemble de comportements (performance) qu'on attend de l'apprenant pendant ou à l'issue de l'apprentissage de la langue et de la culture chinoises.

Dans la pédagogie générale, la discussion concernant les objectifs pédagogiques est fortement influencée par les travaux de B.S. Bloom et de ses collègues (1956) quand ils présentent une classification des objectifs pédagogiques dans trois domaines (cognitif, affectif et psychomoteur) et le plus important, avec une taxonomie hiérarchisée du domaine cognitif. Cette taxonomie a connu un grand succès grâce au fait qu'elle permet aux enseignants de formuler leurs objectifs explicitement et précisément, pour enfin les évaluer efficacement. La taxonomie a été reformulée et les domaines affectif et psychomoteur de l'apprentissage ont été explorés (Krathwohl, 1973). Ces taxonomies étaient importantes pour le développement du contrôle de l'apprentissage qui consiste à formuler des objectifs précis ajustés aux capacités et aux besoins personnels des apprenants (Raynal et Rieunier, 2007). La taxonomie de Bloom se focalise sur le domaine cognitif, et les verbes pour décrire les objectifs pourraient être *comprendre* ou *interpréter*.

C'est au cours des années soixante-dix que s'est imposée, dans tous les milieux de la formation, l'habitude de présenter les objectifs pédagogiques d'un parcours. Cette vague a traduit l'incontestable réussite d'un système, plus ambitieux, dont les promoteurs se proposaient de rénover l'éducation par la mise en place de modalités originales d'évaluation et de définition des objectifs. Mager (1962) pense que seulement les comportements

⁴² Ibid., p. 180.

observables pourraient être considérés comme des résultats à atteindre à l'issue d'une formation. Mager (1962) propose trois éléments de la définition pour les objectifs behavioristes : la description d'une performance attendue, les conditions de la réalisation de la performance et la définition d'un critère pour une performance acceptable. Cette définition montre explicitement le lien étroit entre les objectifs et l'évaluation. Spécifiquement pour l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères, Findlay et Nathan (1980) proposent une définition des objectifs opérationnels, en faisant référence aux *Niveaux Seuils* développés dans les années 1970 par le Conseil de l'Europe. Selon Findlay et Nathan, la langue doit s'orienter vers une nécessité de fonctionner dans des situations spécifiques. Cette perspective ressemble aux descripteurs que l'on trouve dans le CECRL. D'après Findlay et Nathan (1980), un objectif behavioriste doit répondre aux critères suivants : - l'élève doit être le sujet ; - le comportement ou la performance attendu doit être défini par un verbe d'action ; - les conditions décrites doivent être celles sous lesquelles l'élève montrera ce qu'il a appris ; - un niveau minimum de la performance attendue doit être indiqué pour que ce soit mesurable. Comme indique le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003), les objectifs pédagogiques dans l'enseignement des langues y sont principalement grammaticaux et lexicaux, ce qui révèle une perspective mécanique et atomistique dans l'apprentissage d'une langue. Certains enseignants ont une préférence pour elle et trouvent qu'il s'agit d'un moyen facile pour structurer l'enseignement en petites unités. Dans ce cas-là, la perspective behavioriste des objectifs devient intéressante et amène de nouvelles pratiques, vu que cette perspective ressemble à l'approche actionnelle préconisée par le CECRL.

Après une brève révision de la littérature scientifique sur la définition des compétences et des objectifs, nous pouvons conclure que la frontière de ces deux termes est indéniablement floue et qu'ils partagent une signification similaire : les deux termes désignent tous les deux le résultat chez l'apprenant à l'issue d'un processus d'apprentissage ; ils s'appuient sur l'apprenant tout en se focalisant sur les performances d'une action, et ils s'intéressent aux conditions de production du comportement. Nous les distinguons par les indications suivantes : les compétences sont plus générales et les objectifs sont des compétences plus précises, les compétences sont pour les apprenants, les objectifs sont pour tous les acteurs impliqués dans le processus d'enseignement et les compétences sont ce qu'on a acquis et se trouvent donc à l'issue de l'apprentissage, tandis que les objectifs sont ce qu'on prévoit d'acquérir à l'issue de l'apprentissage et ils se trouvent avant et pendant l'apprentissage.

Dans la première question de recherche de notre travail, nous avons traduit les compétences culturelles et interculturelles en objectifs culturels et interculturels pour des raisons suivantes : premièrement, notre recherche s'adresse à tous ceux qui sont impliqués dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français, et non aux élèves spécifiquement. Deuxièmement, les compétences culturelles et interculturelles sont celles décrites dans le programme d'enseignement et elles restent à un niveau général et abstrait pour les élèves et leurs parents, les enseignants et le contenu des matériaux pédagogiques. Il faut des indicateurs précis et concrets pour la mise en œuvre du développement de ces compétences. Enfin, nous nous intéressons au processus de l'interaction entre les élèves et leurs parents, les enseignants et les matériaux pédagogiques. Le terme des « objectifs » est plus pertinent dans le cadre de notre recherche vu qu'ils sont liés aux moyens mis en place pour la construction des compétences.

1.3 Les différents modèles des compétences culturelles et interculturelles avec les objectifs spécifiques orientés vers la didactique des langues

1.3.1 Les modèles de compétences culturelles

Au Canada, Stern (1983) a proposé un curriculum multidimensionnel pour l'enseignement du français langue seconde de base, intégrant quatre syllabus orientés vers des catégories d'apprentissage différents : le syllabus langue, le syllabus communicatif / expérientiel, le syllabus formation langagière et le syllabus culture. Ce dernier inclut des valeurs et des attitudes en lien avec la langue et la culture cibles et implique des objectifs d'ordre affectif. *L'Étude nationale sur les programmes de français de base* (Le Blanc et al. 1990) a débouché sur l'adoption d'une définition anthropologique de la culture. C'est la culture centrée sur la vie des hommes d'aujourd'hui, et non sur la civilisation, qui a été retenue. On constate que la culture consiste en un mode de vie, en une façon de se comporter et de penser.

Aux États-Unis, l'AATF (*American Association of Teachers of French*) (1996) présente un cadre conceptuel pour la compétence culturelle. Ce cadre établit une distinction entre, d'une part, les approches affectives et intellectuelles qui conduisent à la compréhension et à l'appréciation d'une culture et, d'autre part, l'acquisition des connaissances spécifiques sur cette culture. Dans la première composante, comprendre une culture implique le

développement de l'empathie envers d'autres cultures et l'habileté à observer et à analyser une culture. L'empathie repose principalement sur des éléments affectifs. L'habileté à observer et à analyser demande l'acquisition d'un savoir, alors que communiquer dans un contexte culturel relève d'un *savoir-faire* culturel. Dans la deuxième composante, la connaissance de la francophonie porte sur des indicateurs reliés à sept catégories culturelles : les contextes culturels de communication, les systèmes de valeurs, les modèles sociaux et les conventions, les institutions sociales, la géographie et l'environnement, l'histoire, la littérature et les arts.

Au Québec, Lussier (1997) propose un cadre de référence à des fins d'évaluation relatif à la dimension culturelle en didactique des langues. Le cadre élaboré par Lussier identifie et regroupe les ensembles représentatifs (connaissances, habiletés et attitudes) de la compétence culturelle, de même qu'il spécifie le niveau de complexité des objectifs d'apprentissages, à l'aide d'un tableau-synthèse. Ce cadre permet de bien distinguer chacun des aspects de la compétence culturelle. En fait, l'auteur présente son cadre de référence par un tableau à double entrée : à la verticale, nous y trouvons les domaines d'apprentissage, en l'occurrence les trois composantes spécifiques au développement de la compétence culturelle : les *savoirs*, les *savoir-faire*, les *savoir-être*. Les *savoirs* impliquent l'acquisition de connaissances explicites des faits et des événements, en nombre suffisant pour permettre à l'apprenant de disposer des informations minimales nécessaires à la compréhension de la langue cible, alors que le *savoir-faire* relève de la capacité d'adapter des connaissances et des attitudes aux exigences d'une situation réelle de communication, à l'extérieur de la classe, et s'acquiert par la pratique. Les deux, *savoirs* et *savoir-faire*, couvrent le domaine cognitif. Le *savoir-être*, pour sa part, relève du domaine affectif. Il s'agit de « *la capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère* »⁴³. À l'horizontale, l'auteur propose des niveaux taxonomiques qui définissent le niveau de spécificité des composantes de la compétence culturelle.

L'approche de Stern se fonde sur une approche anthropologique et retient principalement des objectifs d'apprentissage visant à « sensibiliser les élèves » à partir d'une liste de contenus notionnels très élaborée. L'approche de l'AATF se fonde sur la

⁴³ Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle, 1998, *op.cit.*, p. 76.

compréhension culturelle et retient une attitude d'empathie, un savoir basé sur l'observation et l'analyse, et un *savoir-faire* axé sur la communication dans un contexte culturel. L'approche de Lussier, quant à elle, se fonde sur l'évaluation de la compétence. Tous les trois modèles utilisent le terme « compétence culturelle », mais en réalité, ils regroupent ce que nous appelons les compétences culturelles et compétences interculturelles dans notre recherche, sauf que cette compétence interculturelle est liée étroitement à l'apprentissage de la langue française.

1.3.2 Les modèles des compétences interculturelles

1.3.2.1 Le modèle des « savoirs » de Byram et Zarate de 1998

Dans la séquence précédente, nous avons déjà évoqué le modèle de « la compétence socioculturelle » développé par Byram et Zarate en 1998. Ils définissent non seulement les compétences, mais dessinent aussi les objectifs permettant l'élaboration des programmes d'enseignement et les suggestions pour les évaluer. Selon eux, la compétence socioculturelle est un terme générique comprenant « knowledge / knowing that » (savoir), « skills / knowing how » (*savoir-faire*, capacité, aptitude), « attitudes and values » (valeurs, *savoir-être*) et « behaviour » (comportement). Ces compétences sont appelées « *savoir-être* », « *savoir-apprendre* », « *savoirs* » et « *savoir-faire* ». Voici quelques détails de la définition :

Savoir-être : Capacité affective à abandonner des attitudes et des perceptions ethnocentriques vis-à-vis de l'altérité et aptitude cognitive à établir et à maintenir une relation entre sa propre culture et une culture étrangère.

Savoir-apprendre : Aptitude à élaborer et à mettre en œuvre un système interprétatif qui met à jour des significations, des croyances et des pratiques culturelles jusqu'alors inconnues, appartenant à une langue et à une culture avec lesquelles on est familiarisé ou non.

Savoirs : Système de références culturelles qui structure le savoir implicite et explicite acquis pendant l'apprentissage linguistique et culturel et qui intègre les besoins particuliers de l'apprenant dans les situations d'interaction avec les natifs de la langue étrangère.

Savoir-faire : Capacité à intégrer *savoir-être*, *savoir-apprendre* et *savoirs* dans des situations spécifiques où des contacts biculturels s'établissent (C'est-à-dire entre la / les culture(s) de l'apprenant et celle(s) de la langue cible).

Par souci de clarté, Byram et Zarate formulent des objectifs d'apprentissage généraux et des objectifs spécifiques. Par exemple, les objectifs d'apprentissage généraux corrélés au *savoir-être* incluent « *attitude d'ouverture et d'intérêt à l'égard des personnes, des sociétés et des cultures étrangères ; aptitude à relativiser son propre point de vue et son propre système de valeurs culturelles ; capacité à maîtriser des catégories descriptives propres à la mise en relation des cultures maternelle et étrangère ; capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, telle que la relation touristique, ou la relation scolaire classique ; capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel entre sa culture d'appartenance et la culture étrangère apprise, y compris des situations à caractère conflictuel* »⁴⁴. Les objectifs spécifiques au *savoir-être* sont catégorisés en sous-objectifs. Citons « *la capacité d'une ouverture vers d'autres cultures* » comme exemple, Byram et Zarate proposent trois sous-objectifs, tels que « *acquérir une disponibilité pour le contact non-conflictuel avec l'autre, savoir repérer les effets ethnocentriques dans un document provenant de la culture de l'apprenant, connaître plusieurs mécanismes d'influence étrangère dans son pays (immigration, domination culturelle, guerres), savoir identifier et utiliser plusieurs stratégies de contacts avec un étranger ; connaître les différentes étapes de l'adaptation dans un séjour de longue durée à l'étranger* »⁴⁵. Les auteurs précisent en même temps que cette description n'est pas exhaustive et reste indicative des directions de travail proposées.

1.3.2.2 Le modèle de « la compétence communicative interculturelle » de Byram de 1997

En 1997, Byram a réitéré les limites du modèle de locuteur natif en apprentissage des langues étrangères, en soulignant que l'apprentissage devrait se concentrer sur le développement des compétences nécessaires pour devenir un locuteur interculturel avec une compétence communicative interculturelle. Il a combiné *savoir-apprendre* avec le *savoir-faire* en ajoutant le *savoir-comprendre*. Ce dernier *savoir* porte sur l'interprétation et la relativisation de la culture maternelle de l'apprenant et n'implique pas nécessairement une

⁴⁴ Ibid., p. 76.

⁴⁵ Ibid. p. 76.

interaction avec un interlocuteur. Ce qui est le plus intéressant, c'est que Byram a ajouté un nouveau savoir qui a donné un sens politique au modèle: le *savoir s'engager*.

Avec l'intégration de cette nouvelle compétence liée à l'action, Byram soutient l'idée que la compétence interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères doit contenir l'aspect de l'éducation politique ou de l'éducation civique. Ce faisant, il établit une correspondance entre son modèle de *savoirs* et le modèle de Gagel pour *Politische Bildung* (éducation politique). Byram s'enthousiasme pour un développement d'un « critical cultural awareness » de l'apprenant avec le respect à son propre pays et aux autres (« *development of learners' critical cultural awareness, with respect to their own country and others* »⁴⁶) et pour une capacité à s'intégrer dans l'Union Européenne. Selon lui, l'enseignement des connaissances culturelles d'une langue cible est une impulsion nécessaire. Il devrait être complété en mettant l'accent sur les processus et les méthodes pour analyser avec des outils critiques les processus sociaux et les résultats qu'offrent les apprenants.

1.3.2.3 Sercu : autonomie de l'apprenant, l'apprentissage constructiviste et la formation de l'identité

En s'appuyant sur le modèle des « *savoirs* » développé par Byram et Zarate (1998) et le modèle de « la compétence communicative interculturelle » établi par Byram (1997), Sercu (2000, 2002) souligne l'importance de « *savoir-apprendre* » et « *savoir-comprendre* » en faisant remarquer leur intérêt dans l'autonomie et l'apprentissage constructiviste des apprenants. Sercu (2000) fait des critiques sur les tâches corrélées à la culture dans les manuels scolaires qui sollicitent un niveau faible de participation de l'apprenant en disant que les manuels scolaires en langues étrangères ne parviennent pas à impliquer les élèves dans la comparaison et à développer leur empathie et capacités de l'apprentissage de la culture. Elle porte également un regard critique sur la pédagogie de la culture centrée sur les enseignants. Sercu fait valoir que la compétence communicative interculturelle doit se construire dans un dialogue avec la (les) culture(s) étrangère(s), où les élèves sont impliqués activement dans la mise en œuvre de l'information. Par conséquent, les apprenants doivent être encouragés à construire leurs propres connaissances et les cours de la langue et de la culture doivent intégrer les tâches qui favorisent le développement de la métaréflexion. Sercu (2000, 2002)

⁴⁶ *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, 1997, *op.cit.*, p. 33.

souligne également que le développement de la compétence communicative interculturelle devrait également se concentrer sur la formation de l'identité et le développement de la personnalité.

1.3.2.4 La notion du « Third Place » de Kramersch

Kramersch (1998, 1999), linguiste appliquée, souligne également la nécessité de remplacer le modèle de locuteur natif par le modèle de locuteur interculturel. Comme Byram et Zarate (1998), elle rejette aussi la notion de la compétence de locuteur natif. Par contre, au lieu d'argumenter que l'acquisition de la compétence du locuteur natif n'est pas possible du point de vue de l'identité socio-culturelle, elle affirme que les privilèges traditionnellement associés au locuteur natif ne sont plus justifiables. Un linguiste compétent avec une langue maternelle étrangère, par exemple, peut être capable de produire un langage grammaticalement plus correct ou être mieux placé pour analyser la langue que celui qui est tout simplement né dans la langue. En revanche, la première génération d'une famille d'immigrants ne peut jamais acquérir la compétence d'un natif si la langue d'origine est différente de la langue principale du pays de résidence. Kramersch constate que la notion préconisant qu'un locuteur natif, une langue, une culture nationale, est sans doute, une erreur. C'est à partir de ce constat qu'elle soutient l'idée que la pédagogie orientée vers un locuteur interculturel ayant la capacité d'interpréter et de s'adapter aux différents contextes sociaux est plus pertinente.

En 1993, Kramersch a développé un modèle pédagogique qui se préoccupe de dialogue entre le texte oral ou écrit avec son récepteur. Elle relève l'importance de la nécessité pour l'apprenant de comprendre le contexte culturel dans lequel un texte est à la fois produit et reçu. Par exemple, une personne va produire ou interpréter une représentation de leur propre culture (C1) grâce à sa socialisation au sein de cette culture (C1'). Une culture étrangère (C2) est également interprétée à travers des influences venant de sa propre culture. D'ailleurs, cela ne prend nécessairement pas en compte la façon dont les membres de cette culture étrangère se perçoivent eux-mêmes (C2'). Un exemple ultérieur de Kramersch (2003) permet d'illustrer plus concrètement ce constat. L'interprétation d'un texte américain (qui est une représentation de la culture cible: C2) par les apprenants allemands en anglais américain est susceptible d'être influencée, notamment, par leur immersion dans la culture allemande, la représentation des

États-Unis dans les médias allemands, la littérature américaine qu'ils lisent et, jusqu'à récemment, la présence de l'armée américaine en Allemagne (C2''). L'image américaine des Allemands est aussi influencée par la façon dont les Allemands se perçoivent. La compréhension interculturelle devrait se produire à travers une inter-subjectivité dialogique dans un « troisième lieu » (« third place »⁴⁷), dans lequel l'apprenant est invité à réfléchir comment sa socialisation affecte ses perceptions de sa propre culture et de l'interprétation de l'autre. Afin de réaliser cela, Kramersch propose une approche en quatre étapes (Kramersch, 1993a⁴⁸) :

1. Reconstruire le contexte de la production et de la réception du texte dans la culture étrangère (C2, C2').
2. Construire avec les apprenants étrangers leur propre contexte de réception, c'est-à-dire trouver un phénomène équivalent dans son propre cadre de significations (C1, C1').
3. Examinez la manière dont les contextes C1' et C2' déterminent partiellement C1'' et C2'', à savoir la façon dont chaque culture perçoit l'autre.
4. Établir un dialogue qui permet de s'échanger.

Kramersch met l'accent au niveau individuel, c'est-à-dire la compréhension de soi par rapport aux autres. Elle s'intéresse moins à l'application de la compréhension interculturelle dans l'engagement politique de la société. Elle fait des critiques sur l'acceptation naïve des textes « authentiques » qui ne sont pas produits pour des raisons pédagogiques, mais pour un objectif social dans la communauté où ils ont été produits. Si la compétence culturelle de l'apprenant d'une langue doit être réalisé, l'authenticité ne réside pas dans le texte (comme le récepteur ne peut pas « lire » dans la même perspective socio-culturelle que le producteur).

Nous décidons de prendre parmi ces modèles culturels et interculturels celui établi par Byram et Zarate (1998) pour les raisons suivantes : premièrement, le modèle de « *savoirs* » donne non seulement des objectifs généraux, mais aussi des objectifs spécifiques orientés vers la didactique des langues et l'évaluation de l'apprentissage. Cette précision nous permet de mieux identifier les objectifs culturels et interculturels attribués par les élèves et leurs parents, les enseignants dans les entretiens et par les matériaux pédagogiques, étant donné que ces

⁴⁷ KRAMSCH, C., (1993a), *Context and Culture in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

⁴⁸ Idem., p. 210.

objectifs sont souvent sous forme d'exemples ou d'expériences. Nous pouvons les repérer dans les objectifs spécifiques et les catégoriser ensuite dans l'un des quatre « *savoirs* ». Deuxièmement, les différences de ces modèles résident dans la restitution de certains aspects du modèle de Byram et Zarate (1998). Par exemple, dans le modèle de « la compétence communicative interculturelle » de Byram en 1997, le *savoir-comprendre* inclut le *savoir-apprendre* et le *savoir-faire* du modèle de « *savoirs* » de Byram et Zarate. Quant au *savoir s'engager* au niveau politique et civique, nous sommes assez réservée sur cet aspect-là dans l'enseignement des langues étrangères, puisque nous nous intéressons au niveau individuel des compétences culturelles et interculturelles et l'éducation secondaire en France propose ultérieurement des cours d'éducation civique. Le modèle de Sercu (2000) insiste, par contre, sur l'autonomie, l'identité et la personnalité de l'apprenant dans l'enseignement de la langue. Dans le cadre de la recherche de Sercu, l'autonomie signifie d'une part une liberté d'action des élèves dans le contexte d'une pédagogie centrée sur les enseignants, d'autre part, une indépendance dans l'apprentissage. Pour ce qui est de la liberté, elle n'entre pas dans notre cadre de discussion vu qu'il ne s'agit pas d'une compétence des apprenants. Pour ce qui est de l'indépendance dans l'apprentissage, Byram et Zarate proposent dans leur modèle des auto-évaluations à l'issue de chaque rencontre interculturelle. L'identité et la personnalité pourraient être assimilées comme un « *savoir-être* » en ouverture vers d'autres cultures, en une capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel, etc. La contextualisation des documents et la relativisation des cultures maternelle et étrangère préconisées par Kramsch font référence au *savoir-faire d'ordre interprétatif* et au *savoir-être en maîtrise des catégories descriptives propres à la mise en relation de cultures différentes* dans le modèle de Byram et Zarate.

A notre avis, la notion de la compétence socioculturelle de Byram et Zarate (1998) comprend les compétences culturelles et les compétences interculturelles dans le cadre de notre recherche. Le modèle propose d'une part des connaissances et des *savoir-faire* dépendant de l'apprentissage d'une langue donnée, que nous appelons des compétences culturelles dans notre travail, et d'autre part des attitudes envers d'autres cultures et des habiletés de la mise en œuvre des outils pour une meilleure compréhension des situations dans une culture étrangère, que nous identifions comme les compétences interculturelles. Le modèle prend en compte les compétences attendues dans l'apprentissage de toutes les langues étrangères et en même temps précise les objectifs dans l'apprentissage d'une langue particulière. L'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français fait d'un côté partie de l'enseignement des langues vivantes et ne se dérobe pas à son devoir dans le

développement des compétences interculturelles des élèves, et est de l'autre côté l'enseignement d'une langue et culture particulières qui demande un apprentissage des compétences culturelles.

C'est pour ces raisons-là que nous prenons le modèle de Byram et Zarate comme une base dans notre analyse des objectifs culturels et interculturels attribués par les élèves et parents, par les enseignants et par les matériaux pédagogiques. Les objectifs généraux et spécifiques des compétences culturelles et interculturelles tels qu'ils ont été formalisés par Byram et Zarate, sont reproduites en annexe 1.

1.4 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement des langues étrangères

L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles est, comme le préconise Müller (1999), « *une fonction de l'animation interculturelle* »⁴⁹, et « *un travail de rencontre interculturelle ne peut être vraiment complet que si l'on conçoit l'évaluation comme partie intégrante du travail lui-même et non pas seulement comme un résultat après-coup et/ou venant de l'extérieur* »⁵⁰. Byram (1997) insiste aussi sur le fait que l'enseignement et l'évaluation ne peuvent pas être séparés, car, quand on parle de l'enseignement, l'évaluation est incontournable. C'est dans cette optique-là que nous abordons l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles comme une notion de base dans notre travail de recherche.

Le modèle de Byram et Zarate (1998), reconnaît en même temps les défis de l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles. Incluant les dimensions affective et psychologique dans un contexte éducatif traditionnel, l'évaluation de ces compétences nécessite une évaluation qualitative et implique un cadre de valeurs idéologiquement construit. Byram et Zarate sont d'avis que « *l'évaluation explicite des compétences socioculturelles doit être la plus proche possible...des évaluations formelles (par exemple, entretien d'embauche) et informelles (par exemple, conversation entre natifs et non-natifs) existant dans les*

⁴⁹ MÜLLER, B.-K., (1999), « L'évaluation, partie intégrante du travail interculturel », In *Guide de l'interculturel en formation*, DEMORGON, J., et LIPIANSKY, E.-M., (Dir.), Paris, Retz, p. 332.

⁵⁰ Idem., p. 332.

situations non-scolaires. »⁵¹, elle « *doit intégrer les expériences antérieures de relation à l'altérité* »⁵². « *L'évaluation de l'expérience de l'étranger n'est pas strictement corrélée à une compétence linguistique dans une langue donnée* »⁵³, elle « *doit accorder une part aux cultures non-européennes* »⁵⁴ et ne peut pas s'appuyer sur les savoirs scolaires traditionnels mais sur les *savoirs*, le *savoir-faire*, le *savoir-être* et le *savoir-apprendre*. Les auteurs proposent que les apprenants effectuent une auto-évaluation après une expérience d'échange ou après d'autres contacts interculturels. Les évaluations corrélées aux objectifs d'apprentissage sont énoncées pour chaque « *savoir* ». Celles-ci deviennent de plus en plus explicites dans le travail de Byram en 1997. Dans cet ouvrage, Byram fait valoir que le programme doit être conçu pour chaque contexte, en tenant compte du contexte géopolitique, du contexte d'apprentissage et du développement cognitif des apprenants. Bien que Byram reconnaisse l'évaluation de la compétence socioculturelle comme une activité complexe, il estime que c'est primordial que les apprenants acquièrent une valorisation officielle de leurs capacités avec la certification qui leur permet d'être acceptés dans une autre société.

Müller (1999) propose des méthodes pour évaluer des compétences interculturelles dont l'objectif premier consiste à développer les capacités d'auto-observation et d'autocontrôle dans des groupes culturellement hétérogènes. Il s'agit d'une métacommunication qui sert de réajustement permanent de la compréhension dans le quotidien, d'une mise en scène de la communication qui implique non seulement l'aspect verbal, mais aussi l'aspect non-verbal, indispensable pour la réussite d'un échange interculturel, d'une visualisation munie de feuilles pour journaux muraux, de feutres, de matériel de dessin et peinture pour pouvoir mieux communiquer des contenus pédagogiques et obtenir des informations en retour sur les succès obtenus au cours de l'apprentissage et d'un travail de documentation qui inscrit en profondeur les étapes de l'évolution et les traces de la coopération.

Le modèle de la compétence culturelle en français langue étrangère proposé par l'AATF (*American Association of Teachers of French*) sous la direction de Weidmann-Koop (2001) a établi un schéma à quatre niveaux. Le groupe de travail postule quatre principes pour les évaluer :

⁵¹ Définitions, objectifs et évaluation de la compétences socioculturelle, 1998, *op.cit.*, p. 74.

⁵² *Ibid.*, p. 74.

⁵³ *Ibid.*, p. 74.

⁵⁴ *Ibid.*, p. 75.

- « l'évaluation de la compétence culturelle doit se limiter à la composante culturelle d'une interaction et ne pas tenir compte des erreurs grammaticales »,
- « l'évaluation de la compétence doit tenir compte des deux aspects de la culture, culture populaire et culture traditionnelle, mais ces deux aspects doivent être évalués séparément »,
- « l'évaluation de la perception culturelle et du comportement doit s'effectuer à partir d'exercices spécifiques qui permettent de mesurer les savoir-faire de l'apprenant (à partir de simulations et d'interactions) »,
- « les instruments employés doivent définir très précisément les objectifs de ce type d'évaluation et être adaptés à l'âge de l'apprenant »⁵⁵.

L'auteur met à la fin en valeur des outils et des types d'évaluation en soulignant l'importance du dossier ou *portfolio* pour observer les progrès de l'apprenant. L'évaluation porte sur quatre aspects : ouverture à l'égard d'autres cultures, connaissance des sociétés francophones, communication dans un contexte culturel et faculté d'observer et d'analyser une culture.

Le cadre de référence de Lussier (1997), s'appuyant sur l'évaluation de la compétence culturelle (et interculturelle), utilise des verbes pour définir les différents niveaux de spécificité. Les verbes d'action définissent les *savoirs* et le *savoir-faire*. Pour les *savoirs*, des verbes tels qu'« identifier », « reconnaître », « nommer », ils s'apparentent seulement aux deux premiers niveaux de spécificité du domaine cognitif : la connaissance et la compréhension. Les savoir-faire, qui englobent des *savoirs*, sont du niveau de l'application, de l'analyse et de la synthèse. Ils permettent de « distinguer » et de « comparer » diverses notions culturelles, de « démontrer un savoir-faire pour ne pas dire un savoir-vivre » et d'analyser l'appropriation des messages selon les contextes situationnels. Quant au *savoir-être*, il est souvent défini à partir de verbes d'état tels qu'« être tolérant envers l'Autre », « être ouvert aux autres cultures », « être conscient des différences culturelles ». Développer un *savoir-être*, c'est de développer des attitudes positives et de gérer des attitudes négatives. Or, le développement d'une attitude passe par diverses étapes : il faut être réceptif, conscient de l'importance d'un changement, avoir la volonté de modifier son comportement, adapter de

⁵⁵ WEIDMANN-KOOP, M.-C., (2001), « Acquisition et évaluation de la compétence culturelle selon un schéma à quatre niveaux », *Dialogues et cultures. Modernité, diversité, solidarité*, Actes du Xème congrès mondial des professeurs de français, Paris, Fédération Internationale des Professeurs de Français, Tome I, p. 385.

nouveaux comportements, les intérioriser en vue d'adapter un nouveau système de valeurs (Lussier, 1997). La critique que nous pouvons faire à l'égard de ce classement en types de « *savoir* », c'est précisément qu'il est parfois difficile de classer les objectifs d'apprentissage qui, selon la façon dont ils sont formulés, peuvent se retrouver dans une catégorie de savoirs plutôt que dans une autre. Par exemple, la décentration peut être classée soit dans un *savoir-faire*, soit dans un *savoir-être* selon que nous considérons cet objectif sur le plan de la pratique ou de l'attitude.

Zarate (1999) remarque que la politique linguistique européenne commune rapporte deux nouvelles données qui lancent le défi de la définition des compétences culturelles et interculturelles, ainsi que de leur évaluation. D'une part, le capital pluriculturel accumulé pendant les expériences familiales au cours de migrations antérieures, dans les voyages et séjours effectués à titre personnel, est hors du système scolaire et de ses modes de reconnaissance. D'autre part, la diversité linguistique et culturelle rend les compétences qui en résultent marquées par une variété de combinatoires. Elle postule qu'un projet de certification doit abandonner une architecture linéaire, systématiser les relations entre progression et évaluation et valoriser les « *compétences partielles* ».

Dans ce contexte-là, Zarate (2006) fait valoir que le *Portfolio européen des langues* est un prototype visant à l'auto-évaluation des compétences en langues qui esquisse une prise en compte des compétences liées à la mobilité, à travers une approche réflexive de l'apprentissage incluant les situations non-scolaires. Cet outil d'évaluation se place indirectement dans le prolongement de la valorisation des acquis par l'expérience hors système éducatif. L'auteur présente en même temps le programme Pisa comme un exemple de l'évaluation des compétences en langues mettant l'attention sur la distinction entre la langue parlée à la maison et la langue dans laquelle les élèves sont évalués.

En faisant l'historique du débat européen aux niveaux politique et institutionnel dans l'enseignement des langues, Zarate (2010) constate que le CECR suscite aussi un débat dans la définition des compétences culturelles et interculturelles, ainsi que pour leur évaluation. Les quatre « *savoirs* » de la compétence socioculturelle définie par Byram et Zarate (1998) sont retenus par le CECR, mais introduits comme des compétences générales, ce qui met en lumière un malentendu épistémologique et même élude la question centrale de leur évaluation, parce que seulement les compétences communicatives langagières font l'objet de critères dans

les six niveaux du CECR. Force est de constater que le débat sur la dimension interculturelle est resté au stade du débat politique à la Commission européenne et que le débat technique sur l'évaluation est resté en jachère au Conseil de l'Europe (Zarate : 2010 :16).

Cette littérature scientifique nous montre que l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles se réalise sous l'influence du contexte politique et institutionnel et de la définition des compétences, ce qui sert de cadre d'analyse pour la valorisation des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français. Les principes et les techniques proposés par ces auteurs nous permettent de mieux repérer les compétences visibles et invisibles chez les élèves.

CHAPITRE II : DIFFÉRENTES PERSPECTIVES DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE CULTURE ÉTRANGÈRE

2.1 L'intérêt didactique des matériaux pédagogiques

2.1.1 Le choix du terme : définition de la notion de matériaux pédagogiques

Enoncer une définition de la notion de « matériaux pédagogiques » limpide et « consensuelle » n'est pas simple. Le premier obstacle auquel nous nous heurtons, c'est la définition même de la pédagogie. Autant ce mot nous paraît évident, autant sa définition est vague. Etymologiquement, le mot de pédagogie dérive du grec *paidagôgia* qui signifie « *direction ou éducation des enfants* »⁵⁶.

Cette définition entraîne un risque de confusion entre la pédagogie et l'éducation. Des spécialistes distinguent cependant l'éducation, qui est du côté de l'action, réflexion d'ordre philosophique aussi bien que technique, destinée à orienter l'intervention de l'éducateur. D'après Durkheim dès 1938, la pédagogie est une « *réflexion appliquée aussi méthodiquement que possible aux choses de l'éducation* »⁵⁷. « *L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objectif de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et mentaux que réclament de lui, la société politique dans son ensemble et le milieu social auquel il est particulièrement destiné* »⁵⁸. Pour Durkheim - et cette idée fera fortune - « *la pédagogie est une théorie pratique* »⁵⁹, comme la médecine ou la politique. La pédagogie est à la fois une théorie et une pratique, une théorie ayant pour objet de réfléchir sur les systèmes et sur les procédés d'éducation, en vue d'en apprécier la valeur et, par là, d'éclairer et de diriger l'action des éducateurs. S'appuyant sur ce socle historique, Clerc souligne que la pédagogie est « *l'ensemble des savoirs scientifiques et pratiques, des compétences relationnelles et sociales qui sont mobilisées pour concevoir et mettre en œuvre des stratégies d'enseignement* »⁶⁰.

⁵⁶ « Pédagogie », In *Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, CNRTL* [En ligne] <http://www.cnrtl.fr/etymologie/p%C3%A9dagogie> (Page consultée le 25 avril 2014)

⁵⁷ DURKHEIM, E., (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, p. 10.

⁵⁸ BUISSON, F., (1911), « Éducation », in *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette, p. 532. Reproduit dans "L'éducation, sa nature, son rôle", in *Éducation et sociologie*, PUF, coll. "Quadrige", p. 51.

⁵⁹ Idem., p. 51.

⁶⁰ CLERC, F., (2010), *Bien débiter dans l'enseignement*, Paris, Hachette Éducation, p. 120.

Ensuite, des rapprochements entre didactique et pédagogie se font jour, qui s'appliquent toutes les deux aux méthodes et aux pratiques d'enseignement dans le processus d'acquisition et de transmission des connaissances. A travers de nombreux débats, se dessinent les distinctions entre ces deux concepts : la pédagogie s'intéresse au « *processus enseignement-apprentissage au niveau de la relation fonctionnelle enseignant-élèves* »⁶¹, tandis que la didactique traite surtout du « *processus enseignement-apprentissage au niveau de la structuration du savoir* »⁶² ; La didactique est une réflexion sur la transmission des savoirs, c'est « *la théorisation de la pratique enseignante* »⁶³, alors que la pédagogie est orientée vers les pratiques d'élèves en classe, c'est donc « *l'art de gérer la classe au quotidien* »⁶⁴. Cette dernière s'attache au fonctionnement de la classe dans son ensemble, pas seulement aux savoirs.

Nous retiendrons de ces distinctions de termes que la pédagogie participe d'une éducation de qualité, au niveau des méthodes ou des pratiques, pour transmettre les connaissances de l'enseignant aux élèves en classe et qui révèle la compréhension de la didactique d'une certaine discipline.

Le présent travail cherche à dégager les objectifs culturels et interculturels dans l'enseignement du chinois qui doivent être réalisés au travers d'actions d'enseignement. Il s'agit donc d'une réflexion sur les finalités et les modalités de l'enseignement et de l'apprentissage. Ensuite, l'analyse des interactions entre les acteurs de l'enseignement nous amène à nous focaliser sur la relation qu'entretiennent enseignant et élèves. Le terme de « pédagogie » ou « pédagogique » nous semble dans ce cas-là le plus pertinent.

Ensuite, nous remarquons que les notions de ressources pédagogiques, supports pédagogiques, outils pédagogiques et matériaux pédagogiques, sont souvent utilisées de façon aléatoire par des enseignants et des chercheurs, sans le discernement qu'apportent des définitions claires.

⁶¹ ALTET, M., (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF, p. 6.

⁶² Idem., p. 6.

⁶³ DABÈNE, L., (1991), « Didactique des langues étrangères », In *Approche de la didactique*, Paris, ADAPT-SNES, p. 25.

⁶⁴ Idem., p. 25.

La définition des ressources pédagogiques donnée par Puimatto (2004) est : « *La notion de ressource pédagogique (ou éducative) est fortement liée à celle de document, et aux approches documentaires. Dans le domaine du multimédia, les "ressources multimédias pour l'éducation" constituent l'ensemble des informations, documents, logiciels, programmes, banques de données, etc., qui permettent de véhiculer, de transmettre ou d'appréhender des concepts et contenus d'enseignements* »⁶⁵. Al Kala (1994) définit les supports pédagogiques comme étant « *des moyens qui permettent de faire passer de l'information entre l'éducateur et l'éduqué, ces moyens aident l'éducateur à bien présenter son travail de façon intéressant et aident l'éduqué à comprendre le message que l'éducateur transmet* »⁶⁶. Dans les recherches d'Audigier et Tutiaux-Guillon en didactique de l'histoire et de la géographie, les matériaux pédagogiques sont « *les documents, mais aussi les outils utilisés en classe par les enseignants et par les élèves* »⁶⁷, alors que le terme d'outils pédagogiques désigne « *tout ce que les enseignants utilisent en amont de la classe, pour leur propre information sur les contenus d'enseignement et pour la préparation des séances, ainsi que tous les supports qu'ils destinent aux élèves dans la classe* »⁶⁸.

A partir de ces définitions produites dans le domaine de l'éducation et de la didactique, nous pouvons constater que le terme de « ressources pédagogiques » relève d'une approche documentaire et que tout peut être une ressource pédagogique, l'essentiel étant de transmettre des contenus pouvant être utilisés dans un cadre d'enseignement. Les « ressources pédagogiques » se réfèrent en particulier au contenu pédagogique et constituent l'ensemble des informations qui soutiennent l'enseignement et permettent les apprentissages. Les supports pédagogiques se concentrent sur le moyen matériel utilisé pour transmettre les connaissances enseignées, qui doit être le plus adapté au contenu pédagogique, aux élèves et au contexte d'enseignement. Les matériaux pédagogiques désignent les documents et les différents outils choisis par les professeurs et utilisés par les élèves en classe, alors que les outils sont à la disposition des professeurs et à destination de deux publics différents : les professeurs qui les utilisent au cours d'une leçon, et les élèves. Les outils utilisés doivent être

⁶⁵ PUIMATTO, G., (2004), « Petit glossaire à usage commun pour le pilotage et la conduite de projets d'espaces numériques d'éducation », *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°46, Technopole du Futuroscope, CNDP, p. 36.

⁶⁶ AL KALA, F., (1994), *Les supports pédagogiques*, Damas, Université de l'éducation, p. 23.

⁶⁷ AUDIGIER, F., TUTIAUX-GUILLON, N., (dir.), (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Saint Fons, INRP, p. 155.

⁶⁸ Idem., p. 103.

pédagogiques, c'est-à-dire qu'ils sont porteurs d'un travail de réflexion qui permet à l'enseignant de transformer les connaissances enseignées en connaissances développées par les élèves en classe.

Dans le cadre de notre recherche, si l'analyse se limitait aux ressources pédagogiques, c'est-à-dire aux informations transmises aux élèves, les objectifs culturels et interculturels se réduiraient à une acquisition de savoirs scolaires de la culture enseignée. Comme le signale Zarate, l'apprentissage dans la classe de langue « *s'inscrit dans un contexte éducatif plus large (apprendre à communiquer avec ceux qui appartiennent à d'autres cultures, reconnaître les principes fondateurs de l'identité)* »⁶⁹. Les compétences culturelles et interculturelles ne se développent pas exclusivement par une amélioration des performances linguistiques et un stockage de faits culturels. Si nous nous intéressions aux supports pédagogiques adoptés par les enseignants, notre analyse concernerait une approche technique du choix et de l'utilisation de différents matériels dans la classe. Le terme d'« outils pédagogiques » qui semble nous offrir une possibilité d'analyser les démarches choisies et les tâches proposées à travers lesquelles les objectifs culturels et interculturels se font jour, ne nous paraît cependant pas pertinent. Car notre recherche se focalise sur les élèves et sur leurs compétences culturelles et interculturelles, tandis que les outils pédagogiques concernent plutôt les compétences des enseignants.

C'est donc en plaçant au centre la notion de « matériaux pédagogiques » que nous abordons notre étude. Cela nous permet d'analyser les documents et les outils à la disposition directe des élèves et de faire ressortir les objectifs culturels et interculturels qui y sont associés, tout en privilégiant une approche qualitative. En outre, les matériaux pédagogiques choisis par les enseignants et utilisés par les élèves, interagissent fortement avec ceux-ci dans le processus de l'enseignement des compétences culturelles et le développement des compétences interculturelles.

Les matériaux pédagogiques sont un objet dont la fabrication évolue avec le progrès des techniques, leur commercialisation et leur distribution, avec les transformations du monde de l'édition, avec les contextes économique, politique et législatif (Choppin, 1980). Après la Deuxième guerre mondiale, les manuels scolaires ont été complétés par des supports

⁶⁹ *Enseigner une culture étrangère*, 1986, *op.cit.*, p. 114.

supplémentaires : des cahiers d'exercices, des dictionnaires, des livres de grammaire, des matériaux audio-visuels. D'autres ressources sont apparues avec la télévision et les nouvelles technologies d'information et l'Internet. L'enseignement du chinois n'a pas été épargné par ce développement. De multiples ressources, physiques ou numériques, produites avec différents supports, sont impliquées de plus en plus fréquemment dans les cours de chinois. D'ailleurs, malgré la prolifération des manuels de chinois publiés en France ces dernières années, nous remarquons une certaine pénurie de manuels destinés à l'enseignement de la culture chinoise due au fait que la proportion du nombre d'apprenants en chinois par rapport à l'ensemble des apprenants de langues vivantes dans le contexte secondaire, et plus particulièrement celle en DNL chinois ne rencontre pas un intérêt considérable sur le marché éditorial. Il revient souvent aux enseignants le soin de chercher des documents par le biais de différentes ressources, en accord avec leurs propres conceptions pédagogiques, et de les mettre en pratique sous des supports divers aux élèves.

C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons ici aux « matériaux pédagogiques » et non aux « ressources », « supports » ou « outils » pédagogiques. Par sa connotation, le terme désigne tout ce dont les élèves disposent comme références sur la matière enseignée. Par sa dénotation, la notion comprend les manuels scolaires, les cahiers d'exercices, les dictionnaires, les documents audio-visuels, etc.

2.1.2 L'intérêt didactique de l'analyse des matériaux pédagogiques

Les matériaux pédagogiques traduisent souvent les objectifs précis dans les programmes en unités structurées, offrant des textes, des tâches, des références, des exercices et aussi parfois des modalités d'évaluation. Ils sont le « véhicule », comme le souligne Choppin (1980), « *au-delà des prescriptions étroites d'un programme, d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture* »⁷⁰. Ils contribuent à transmettre, voire à construire des représentations culturelles.

Dans *Investigating Cultural Studies in Foreign Language Teaching*, Byram et Esarte-Sarries (1991) insistent sur le fait que les élèves se réfèrent, dans la plupart des cas,

⁷⁰ CHOPPIN, A., (1980), « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, volume 9, n°1, Lyon, E.N.S. Editions, p. 1.

implicitement ou explicitement à leurs manuels de langue, quand on les interroge sur leur vision du pays et des habitants dont ils apprennent la langue. En effet, beaucoup de recherches montrent que les représentations circulent dans les manuels scolaires ont un impact direct sur les compétences culturelles et interculturelles des élèves qui les utilisent. Pour Boyer (2003), les représentations induisent des comportements (attitudes, préjugés, évaluations, opinion) souvent de l'ordre du symptomatique. Il faut donc comprendre que les représentations dans les matériaux pédagogiques vont éventuellement induire des comportements chez les apprenants et qu'il est d'un intérêt majeur d'étudier les images qui circulent dans de tels documents.

Plus tard, Byram, Escarte-Sarries (1991) montrent que la représentation de l'autre est largement due à l'influence des manuels. Les recherches de Zarate (1993) sont orientées vers l'analyse des outils scolaires en indiquant que les représentations de l'étranger engagent « *une relation dialectique entre l'identité sociale des élèves et la culture enseignée* »⁷¹. Auger (2007) signale que les particularités du discours didactique dans les manuels de français langue étrangère font émerger des représentations interculturelles qui se construisent à travers l'image de l'autre, l'image de soi et l'image de l'Union européenne.

A part les manuels scolaires, les représentations dans les dictionnaires, les bandes dessinées et la musique, pour ne citer que ceux-là, témoignent d'une forte corrélation entre les matériaux pédagogiques et les compétences interculturelles des élèves. Par exemple, Molinari (2008) affirme que les images symbolique et lexicographique présentées dans le dictionnaire permettent aux élèves d'élaborer des représentations et de construire une compétence interculturelle : « *L'image symbolique invite l'apprenant à formuler des hypothèses sur la culture étrangère, mais celles-ci devront forcément aboutir à une confrontation avec la réalité effective. Ainsi, l'apprenant parviendra-t-il à élaborer des représentations ethnoculturelles lui permettant de construire une compétence de communication interculturelle performante* »⁷². Bailleul et Tosi (2008) postulent que « *La bande dessinée est un genre littéraire spécifique, un moyen de communication qui associe étroitement l'image et le langage, qui combine donc narration textuelle et narration iconographique. Les apprenants*

⁷¹ ZARATE, G., (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, Didier, coll. CREDIF essais, p. 10.

⁷² MOLINARI, C., (2008), « Images référentielles et symboliques : construction de représentations ethnoculturelles dans le dictionnaire », in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 239.

vont ainsi construire avec ce langage un univers pluricode et pluridimensionnel ». ⁷³ Hillman (2008) pense que « le registre de la musique choisie, qu'il s'agisse de rap ou bien d'Opéra, constitue en soi un commentaire narratif, tout autant qu'un moyen de mettre en place des représentations sociales et culturelles » ⁷⁴.

Des travaux basés sur l'analyse des stéréotypes dans les manuels expliquent combien ils peuvent être nocifs pour la construction des compétences culturelles et interculturelles des élèves. Comme le dit Porcher, « la conséquence, alors pourrait bien être contraire à l'intention : au lieu de contribuer à une ouverture, on enracinerait, sans le vouloir ni le savoir, le sentiment que l'autre est le bizarre » ⁷⁵.

L'analyse des manuels de français dans les Pays du Golfe Arabique menée par Zarate et Abback (1985) nous donne l'idée que le savoir exemplaire sur une culture donnée, la banalisation de la description des expériences d'un Français sont une fiction didactique qui peuvent entraîner la dégradation de la compréhension de la diversité de la France. Par le truchement du travail des manuels de français langue étrangère publiés en Estonie, Borodankova (2006) trouve que dans la plupart des cas, l'image de la culture française est stéréotypée et valorisée, tout en lui associant une évaluation positive de la culture locale. Comme le signale Byram, « une des conséquences de cette image est que, bien que la France soit présentée de façon positive, elle ne contribue guère à une meilleure compréhension des Français » ⁷⁶. Auger (2003) montre que les stéréotypes peuvent se cacher au détour des phrases les plus anodines dans les manuels scolaires au sujet de la France, des Français et du français, ce qui conduit à penser que tous les membres du groupe en question pensent et se comportent de la même manière. Liu Hong et Kong Mengsu (2014) font une investigation sur la relation entre le caractère des protagonistes et leur pays d'origine dans les manuels de chinois langue étrangère et découvrent qu'il existe une simplification et une généralisation du caractère des protagonistes dans la description des auteurs : les étudiants américains et

⁷³ BAILLEUL, C. et TOSI, M., (2008), « D'un code à l'autre : transposition d'un texte littéraire vers une bande dessinée », in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 246.

⁷⁴ HILLMAN, R., traduit de l'anglais par ANDERSON, S. et MAURER, L., (2008), « La musique comme indice culturel dans le cinéma : au-delà des images nationales », in *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, p. 249.

⁷⁵ PORCHER, L., (1985), « Pédagogie interculturelle et stéréotypes », *Le français aujourd'hui*, n°70, Paris, Armand Colin, p. 57.

⁷⁶ BYRAM, M., (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Didier, p. 165.

européens sont moins travailleurs que les étudiants asiatiques, les femmes japonaises aiment faire de la cuisine et sont toutes vertueuses. Ces représentations stéréotypées nuisent à la compréhension de l'Autre et du Soi dans l'apprentissage du chinois.

Mis à part les analyses réalisées sur les représentations et les stéréotypes, des évaluations de matériaux pédagogiques nous font comprendre que la qualité descriptive du contenu culturel joue un rôle plus ou moins décisif dans le développement des compétences culturelles et interculturelles des élèves. Risager (1991) montre que les manuels du niveau élémentaire utilisés en Scandinavie dans les années 1970 décrivent plus de réalité culturelle que ceux des années 1950 aux niveaux micro, macro, international ainsi qu'au niveau des points de vue de l'auteur. Ce réalisme culturel permet aux élèves de dépasser l'éthnocentrisme, attitude défavorable à la compréhension de soi et de l'autre. Byram (1993) évalue les manuels d'allemand utilisés en Angleterre et constate que l'image de l'Allemagne est fragile dans le contenu culturel proposé et que seule une description fidèle de la culture étrangère peut produire une perception profonde de la réalité de l'étranger.

Zarate (1993) propose des critères d'évaluation sur la qualité descriptive des outils scolaires en concluant que les applications effectives des intentions méthodologiques dans les manuels sous forme d'un choix énoncé, d'un travail de la problématisation de la relation à la réalité, d'une méthode comparative de représentations croisées, d'une analyse des dysfonctionnements dans la communication, etc., entraînent une meilleure interprétation de la réalité et une réflexion sur la relation même à l'altérité.

La recherche de Serçu (2000) porte sur la potentialité des manuels scolaires de l'apprentissage de l'allemand en contexte flamand de développer les compétences interculturelles des élèves et constate que cette potentialité diffère en fonction des approches et des tâches proposées par les manuels.

Ces évaluations de méthodes concernant les représentations et les stéréotypes mettent en évidence le lien étroit entre le développement des compétences culturelles et interculturelles des élèves et les matériaux pédagogiques. Ils sont le produit du contenu, des approches et des tâches proposés dans les matériaux pédagogiques. Elles restent en effet en aval de la réalisation des matériaux. L'originalité du présent travail est de mettre en lumière les intentions pédagogiques, les objectifs en amont de la conception de ces matériaux qui

orientent le choix du contenu, des approches et des tâches à travers lesquelles se construisent les compétences culturelles et interculturelles. Certes, nous trouvons des arguments énoncés à propos des objectifs d'enseignement dans la préface des manuels ou dans le document destiné aux enseignants, mais nous constatons souvent un décalage entre ces intentions pédagogiques et leurs applications effectives dans les matériaux destinés aux élèves. C'est à partir des informations sous-jacentes à leur contenu, aux documents, aux approches et aux tâches que se dessinent les objectifs réels des matériaux pédagogiques.

2.1.3 L'outil d'analyse des matériaux pédagogiques

Que devons-nous évaluer pour identifier les objectifs culturels et interculturels attribués aux matériaux pédagogiques et comment en faire l'analyse ? Compte tenu du fait que nous nous intéressons aux objectifs culturels et interculturels, une attention particulière sera accordée aux dimensions culturelles et interculturelles présentes dans les matériaux.

Voici quelques critères et des grilles d'analyse proposés dans les travaux concernant l'évaluation des matériaux pédagogiques : dans les recherches sur les manuels scolaires de langues étrangères, la notion de « *realism* »⁷⁷ fait l'objet d'interprétations diverses en termes de présentation de « plusieurs perspectives sur des questions particulières », « questions controversées de façon controversée », « personnages avec des sentiments, des attitudes, des valeurs et des problèmes personnels », d'offre d' « une vue équilibrée » ou de « dimension historique », de la part, par exemple, de Risager (1991), Byram (1993) et Mennecke (1993). La demande de « réalité descriptive » est au centre du cadre des quatre dimensions que Risager développe pour évaluer les contenus culturels dans les manuels de langues étrangères.

Risager (1991) a choisi de chercher comment montrer ce « *realism* » dans un manuel de langues étrangères à travers une étude des phénomènes sociaux présentés aux niveaux micro, macro, international et interculturel. Au niveau micro, on doit montrer des personnages réels, avec de véritables émotions, attitudes, valeurs et problèmes personnels, qui se comportent dans des conditions « naturelles » et dans un environnement qui peut être perçu

⁷⁷ RISAGER, K., (1991), « Cultural references in European textbooks : An Evaluation of Recent Tendencies », in Buttjes and Byram (eds.) *Mediating languages and cultures : Towards an intercultural theory of foreign language education*, Clevedon, Multilingual Matters.

comme réel. Au niveau macro, on doit présenter des faits sociaux sur la société contemporaine et de grands problèmes socio-politiques inscrits dans leur contexte historique. Les phénomènes tels que les représentations mutuelles, les images et les stéréotypes, les événements interculturels et internationaux, les conflits internationaux et la coopération, sont eux aussi, essentiels pour décrire la réalité culturelle et les habitants d'un pays étranger. La quatrième dimension, à savoir le point de vue et le style de l'auteur, nous rappelle que les manuels scolaires sont porteurs des attitudes particulières des auteurs – positives ou négatives - envers le pays et ses habitants. Risager remarque que le style (de l'auteur) prédominant est objectif, pragmatique, tendant à éviter des attitudes sur les problèmes socioculturels. Le « *realism* » préconisé par Risager nous donne l'idée que la présentation d'un groupe social étranger ne se fait pas par une description d'un monde harmonieux, sans aucun conflit. On doit y retrouver également des problèmes et des difficultés qui donnent plus de volume à cette réalité étrangère et qui rendent sa description plus fiable.

Byram (1993) argumente que l'enseignement de la culture étrangère doit être intégré dans les manuels de langues qui assument incontestablement une mission éducative pour les élèves. Les manuels scolaires sont invités à proposer un contenu culturel « minimum »⁷⁸ en prenant en considération la définition de la culture d'un certain groupe social à enseigner, l'ordre de présentation et la promotion des attitudes positives sur le pays et ses habitants dont ils apprennent la langue en invitant les élèves à réfléchir sur leur propre culture. Ainsi Byram préconise une liste de contenus culturels par catégories, tels que l'identité sociale et les groupes sociaux, l'interaction sociale, la croyance et les comportements, les institutions sociale et politique, la socialisation et le cycle de vie, l'histoire et la géographie, les stéréotypes et identité nationale, etc. En partant de cette liste, Byram présente par la suite une liste de contenus culturels spécifiquement liés à l'enseignement de l'allemand. Il propose une méthodologie d'enseignement dans les manuels qui stimule l'engagement aux élèves en cours pour favoriser une rencontre à l'altérité et une meilleure interprétation de la réalité. Mais il n'offre que des solutions avec une présentation du contenu culturel, alliant comparaisons et oppositions. Ce travail nous donne des idées pour élaborer une liste des catégories culturelles à analyser dans les différents matériaux pédagogiques et surtout, il nous montre qu'une analyse adéquate doit prendre en considération la spécificité d'une langue ou d'une culture

⁷⁸ BYRAM, M., (ed.), (1993), *Germany : Its representation in Textbooks for Teaching German in Great-Britain*, Frankfurt am Main, Diesterweg & Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, p. 31.

étrangères. Mennecke (1993) pense que, outre le contenu culturel, l'analyse des stratégies permettant le développement de la « compétence communicative interculturelle » (Byram, 1997) doit être prise en compte du fait que deux séries de manuels peuvent toutes les deux avoir un contenu culturel suffisant, mais peuvent donner deux impressions complètement différentes, en fonction de la façon dont s'organisent ces contenus, de la manière dont ils sont utilisés dans les exercices et intégrés dans le contexte global des manuels. Mennecke développe ainsi une taxonomie des stratégies dans les différents niveaux qui structurent les manuels, c'est-à-dire : les exercices linguistiques, les textes fictifs sans spécificité culturelle, les textes et les matériaux pédagogiques traitant des thèmes culturels en termes de sujets abordés, d'iconographies employées et de documents adoptés, la mise en page et le style visuel. A chaque niveau, les stratégies d'activités et de manipulation des matériaux pédagogiques sont précisées par l'auteur. Cet article donne des pistes pour nous orienter dans l'analyse des applications pédagogiques dans les matériaux pédagogiques, mais cette analyse reste toujours au niveau cognitif.

En s'intéressant plus particulièrement aux documents et aux démarches pédagogiques dans les outils scolaires, Zarate (1983) insiste sur l'authenticité, la contextualisation et la relativisation des documents pédagogiques. Contrairement aux chercheurs précédents, elle ne préconise pas un contenu culturel « minimum » (Byram, 1993), mais la constitution et l'utilisation du « dossier ». *« L'initiation culturelle doit relever davantage d'une démarche que d'une accumulation de connaissances. (...) Ne participant pas du consensus culturel qui fonde la connivence entre les membres d'une même communauté, l'élève de langue étrangère est constamment soumis à une intense activité de repérage d'indices et d'interprétation sociale »*⁷⁹. C'est à partir de ce constat que Zarate explique que les sources datées, les cartes avec légende, les sondages sont indispensables pour une contextualisation des matériaux pédagogiques, alors que la relativisation des documents ne peut se réaliser que par un va-et-vient entre l'individuel et le collectif, entre l'institutionnalisé et le non-codifié, entre le silence et la parole. Quant aux démarches de décodage des documents, elle suggère une approche thématique des faits culturels et une démarche fondée sur la recherche d'indices, la formulation d'hypothèses à partir de matériaux pour développer un « *savoir interpréter* » de la part des élèves, un regard critique et un regard croisé pour observer une réalité étrangère. Ce travail nous engage à nous focaliser sur les démarches pédagogiques propres à

⁷⁹ ZARATE, G., (1983), « Objectiver le rapport culturelle maternelle / culture étrangère », *Le Français dans le Monde*, n°181, Paris, Hachette-Larousse, p. 38.

l'enseignement de la culture car les objectifs culturels ou interculturels pourraient être totalement opposés avec un même contenu culturel mais en s'appuyant sur des démarches différentes de sa mise en œuvre dans la constitution et l'utilisation des documents.

Une étude approfondie sur ce sujet a été réalisée en 1993 par Zarate en travaillant sur les représentations de l'étranger dans les outils scolaires. Elle propose d'évaluer la « qualité descriptive » en mettant en relief les conditions éditoriales, la qualité informative, la pertinence sociologique, le statut de l'étranger dans les documents. Des démarches, telles que le diagnostic des représentations initiales, le repérage des effets de stéréotypie, la relecture de la relation au réel, sont aussi explicitées pour objectiver les représentations.

En intégrant dans son travail les taxonomies cognitive de De Corte et affective de Krathwohl, Sercu (2000) examine en profondeur la qualité des approches pédagogiques, plus particulièrement les tâches et les activités proposées dans la construction de la compétence communicative interculturelle, afin de découvrir le degré d'engagement des élèves face aux informations culturelles exposées dans les manuels de langues étrangères. En analysant la qualité des tâches liées à l'apprentissage d'une culture (qualité éducative des tâches, objectifs majeurs des tâches, interactions exigées des élèves, attention accordée aux connaissances pré-requises des élèves, attitude sur la culture étrangère, cadre de référence culturel), une identification des types de documents (textuels ou iconographiques), une étude sur les points de vue des auteurs de manuels à propos de la culture étrangère (multi-perspective, mono-perspective, négatif, positif ou neutre), Sercu mène une recherche sur la mise en pratique pédagogique de l'enseignement de la culture allemande dans les manuels en contexte flamand. Cette exploitation dans les domaines cognitif et affectif nous offre un outil d'analyse sur les activités et les tâches pédagogiques, étant donné qu'elle ne peut pas se faire sur la seule base des informations énoncées ou l'organisation de ces contenus. C'est en faisant en sorte que les élèves s'impliquent dans ces contenus que les objectifs culturels et interculturels ressortent.

Les travaux de Zarate et de Sercu sont ici choisis pour servir de cadre d'analyse central de l'étude présente. Celui-ci sera complété par les recherches citées au-dessus car chacune a un point d'appui dont nous nous inspirons pour développer les analyses de différents niveaux structuraux d'un matériau pédagogique.

2.2 Perspective des enseignants

Cette partie de la littérature scientifique s'attache aux connaissances actuelles concernant l'attention qu'apportent les enseignants à l'enseignement des compétences culturelles et au développement des compétences interculturelles. Elle essaye de répondre à notre première question de recherche : quelles sont les relations entre les objectifs attribués à l'enseignement des compétences culturelles et au développement des compétences interculturelles dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français par les élèves et leurs parents, par les matériaux pédagogiques et par les enseignants ?

Nous allons d'abord synthétiser les recherches qui révèlent les limites de la formation initiale des enseignants de langues étrangères. L'accent est mis sur le manque de base théorique et philosophique des approches interculturelles. Le décalage entre la théorie et la pratique constitue aussi un souci pour les enseignants dans la mise en place d'une éducation interculturelle. Nous passerons ensuite aux études sur l'insécurité pédagogique qui concerne principalement l'utilisation des matériaux pédagogiques, et plus particulièrement le *savoir-faire* des enseignants dans l'exploitation des ressources. Les contextes éducatif et institutionnel tels que les programmes d'enseignement nationaux et l'ambiance à l'école jouent également un rôle incontournable dans la pratique interculturelle des enseignants. Nous examinerons aussi les recherches dans ce domaine. L'attention sera enfin portée aux facteurs ayant un lien étroit avec les expériences et perceptions personnelles des enseignants. Il s'agit de leurs expériences interculturelles, de leur compréhension personnelle de l'enseignement de la culture et de leur perception pédagogique de la dimension interculturelle. Cette dernière concerne leur responsabilité professionnelle, sur la gestion du déséquilibre entre leur perception idéologique et la pratique réelle de l'interculturel ainsi que sur leurs expériences personnelles.

2.2.1 Les limites de la formation initiale des enseignants

Le profil européen pour la formation des enseignants de langues étrangères (Kelly et al., 2004) établit une liste de quarante éléments dans les cours de formation des enseignants de langues étrangères, tant pour la formation initiale que pour la formation continue, dont quatre portent sur la formation interculturelle. Il s'agit notamment de l'expérience dans les

milieux interculturels ou multiculturels (« *experience of intercultural or multicultural environments* »⁸⁰), de la formation aux valeurs sociales et culturelles (« *training in social and cultural values* »⁸¹), de la formation à la diversité des langues et des cultures (« *training in diversity of languages and cultures* »⁸²) et de la formation à l'importance dans l'enseignement et l'apprentissage des langues et cultures étrangères (« *training in the importance in teaching and learning about foreign languages and cultures* »⁸³).

Cependant, en dépit de ces recommandations, les témoignages dans différents pays nous montrent que, même si l'on réussit à intégrer ces éléments dans la formation aux enseignants, cela ne garantit pas une mise en place effective d'une approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangères.

Des recherches montrent que la légitimité des approches interculturelles dans la formation des enseignants est fragile parce que l'on ne dispose d'aucune base scientifique et théorique pour justifier leur présence. Abdallah-Pretceille (2003) souligne qu'en contexte français, « *la formation des enseignants dans ce domaine se présente surtout comme un inventaire d'initiatives, ce qui contribue à renforcer une image mosaïque* »⁸⁴ à cause d'un manque de cadre global structurant et de perspective d'ensemble. Elle constate que « *la structuration disciplinaire de la recherche et des formations universitaires renforce la marginalisation d'un domaine qui exige la pluridisciplinarité* »⁸⁵. Nous constatons la même situation en contexte anglais. Comme l'indiquent Garrido et Álvarez (2006), bien que les programmes de formation initiale et continue des enseignants de langues étrangères favorisent le développement de la mise en pratique des connaissances et la gestion du processus de l'enseignement et de l'apprentissage, nous pouvons remarquer cependant des lacunes importantes quand il s'agit de mettre en relation les cadres théoriques philosophique et éducatif et leur application pédagogique. Par conséquent, la dimension éthique qui intègre un développement interculturel constructif (« *ethical dimension that incorporates meaningful*

⁸⁰ KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, C. & MCEVOY, W., (2004), *European Profile for Language Teacher Education : A Frame of Reference*, A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.

⁸¹ Idem.

⁸² Ibid.

⁸³ Ibid.

⁸⁴ ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Paris, Ecomonica, p. 48.

⁸⁵ Idem., p. 48.

intercultural development »⁸⁶) est toujours mise de côté par les formateurs. Les constats de Garrido et Álvarez retrouvent plus particulièrement une résonance dans le contexte anglais où le programme de la formation initiale est en grande partie dirigé par le *Training and Development Agency (TDA)* plutôt que gouverné par un cadre philosophique pour l'éducation, avec un fondement théorique. Quant à Akkari (2006), chercheuse qui inscrit son travail dans le contexte suisse, elle remarque que l'aspect interculturel dans la formation des enseignants se fait souvent sous un paradigme communicationnel et psychologique, qui consiste à considérer les contacts entre cultures sous l'angle des interactions individuelles et elle insiste sur la résolution des malentendus et la réduction des stéréotypes, tout en négligeant les problèmes de structure politique et sociale.

Byram (2008) s'intéresse aux parcours d'étudiants aux futurs enseignants de langues étrangères en contexte anglais. Les étudiants qui détiennent un diplôme de licence (« *first degree* ») doivent impérativement se former pendant un an avant de pouvoir exercer le métier d'enseignant. Après avoir terminé leurs études de langues étrangères ou de leur spécialisation en littérature, histoire ou philosophie, ils sont censés apprendre la didactique et la pédagogie des langues étrangères, la théorie et la pratique concernant la motivation des élèves, les contenus des programmes d'enseignement nationaux et le système d'évaluation. Leur formation pendant cette période se focalise non seulement sur la mise au point de méthodes portant sur la motivation et de l'acquisition, mais aussi sur la mise en pratique des objectifs pédagogiques, l'utilisation des manuels scolaires et l'emploi des aides visuelles dans l'enseignement de langues étrangères (Byram, 2008 : 337). Byram souligne que cette formation ne garantirait pas les compétences interculturelles des futurs enseignants. Il estime que les formateurs doivent prêter une attention particulière à l'anthropologie, à la psychologie sociale et à la sociologie qui constituent une base théorique permettant aux enseignants d'avoir une base de l'enseignement interculturel.

Certaines recherches s'interrogent sur les modèles utilisés dans la formation des enseignants aux approches interculturelles. Hedgecock (2002) souligne un manque de consensus entre les enseignants de langues étrangères sur ce qui signifie « connaître une langue et une culture » (Hedgecock, 2002 : 301, cité par Garrido et Álvarez, 2006 : 164). Le modèle interculturel n'y figure pas, malgré des définitions variées. Ouellet (2006) constate

⁸⁶ GARRIDO, C. & ÁLVAREZ, I., (2006), « Language teacher education for intercultural understanding », *European Journal of Teacher Education*, n°29, p. 171.

que les modèles interculturels dans la formation oscillent entre deux positions extrêmes : la valorisation et la protection des différences culturelles ou le déni de ces différences et une fermeture totale au pluralisme. Le premier type de modèle met l'accent sur les différences culturelles et pourrait même se tourner vers la défense des particularismes ethnoculturels et entraîner par la suite une entrave à la diversité culturelle. Abdallah-Preteceille (2003) rappelle qu'il faut distinguer deux modèles : « *un modèle théorique élaboré à des fins d'explication* »⁸⁷ et « *un modèle constitutif du réel dont la compréhension constitue la condition même de la validité des réponses sociales et éducatives* »⁸⁸.

Guilherme (2002) propose que, dans l'enseignement des langues étrangères, on mette en relation la théorie et la pratique à travers une approche multidisciplinaire. Elle avance l'idée que l'éducation des langues et cultures étrangères, ainsi que les programmes de formation des enseignants, devraient suivre un modèle multi-perspective tout en intégrant les *Cultural Studies*⁸⁹, la communication interculturelle et la pédagogie critique. Abdallah-Preteceille (2003) partage cet avis en disant que « *la pluridisciplinarité et l'interdisciplinarité sont indissociables en formation et en pédagogie* »⁹⁰. Garrido et Álvarez (2006) affirment que les enseignants de langues étrangères devraient se familiariser avec des notions de base en ethnographie, en anthropologie culturelle et linguistique, en théorie de l'apprentissage de la culture et en communication interculturelle (« *Teachers have to become familiar with basic insights into ethnography, cultural anthropology, anthropological linguistics, culture learning theory and intercultural communication* »⁹¹).

Ces idées innovantes, et parfois ambitieuses, lancent en même temps des défis dans leur mise en pratique. Woodgate-Jones (2009) mène une recherche empirique auprès des futurs enseignants de langues vivantes en écoles primaires sur leur perception de différents aspects de l'enseignement des langues étrangères. Il s'agit d'étudiants qui ont terminé leurs études de licence et qui étudient l'enseignement des langues vivantes. Elle constate que l'aspect interculturel est toujours placé en arrière-plan. Les enseignants, ainsi que les

⁸⁷ *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, 2003, *op.cit.*, p. 50.

⁸⁸ *Ibid.*, p. 50.

⁸⁹ Terme utilisé au début en Angleterre et ensuite adopté par le monde entier pour signifier les analyses multidisciplinaire ou interdisciplinaire des phénomènes culturels.

⁹⁰ *Ibid.* p. 49.

⁹¹ *Language teacher education for intercultural understanding*, 2006, *op.cit.*, p. 169.

formateurs, trouvent que les compétences interculturelles sont moins importantes que les compétences linguistiques même avec la progression des cours. Hedibel (2002) rapporte les difficultés rencontrées suite à sa proposition de mettre en place des formations à l'Interculturel dans un IUFM du Nord de la France. Non seulement le nombre de candidats intéressés ne permettait pas l'ouverture de cours optionnels en approches interculturelles, mais leur légitimité était toujours mise en question. La nécessité d'ouvrir un champ de réflexion sur la diversité culturelle et l'altérité ne semble pas partagée par les enseignants, puisque la perception du problème est uniquement d'ordre social. Abdallah-Pretceille (2003) pense que « [...] la formation des enseignants privilégie l'accès disciplinaire. L'essentiel est d'abord de maîtriser sa discipline »⁹².

En se référant à Bennett et al. (2003), Woodgate-Jones (2009) remarque que certains formateurs et enseignants ne se sentent parfois pas prêts pour mener un enseignement à l'interculturel étant donné qu'eux-mêmes n'ont jamais reçu d'éducation interculturelle et ne disposent d'aucun modèle à enseigner à leurs élèves. Dans ce cas-là, si la formation initiale leur paraît insuffisante, les enseignants se retournent vers la façon dont ils ont été éduqués. Woodgate-Jones commente également les observations de Driscoll et al. (2004) au sujet du manque de conscience des enseignants dans le choix des matériaux pédagogiques ainsi que leur utilisation. Bien que la recherche de Woodgate-Jones s'inscrive dans le contexte de l'enseignement primaire en Angleterre, les problèmes qu'il nous fait voir pourraient aussi être pertinents dans le contexte secondaire car les enseignants et les formateurs en primaire ont souvent une expérience dans le secondaire. Il s'agit donc d'un double problème dans la formation initiale des enseignants. Comme l'indique Abdallah-Pretceille (2003) :

*Les enseignants ont été eux-mêmes éduqués et formés en référence à un seul cadre culturel (par domination ou ignorance des autres systèmes). Par ailleurs, ils n'ont reçu aucune formation académique et professionnelle spécifique. Ils ne peuvent donc s'appuyer sur aucun souvenir, aucun vécu, aucune expérience alors qu'ils doivent assurer, dans le même temps, leur formation personnelle et celle de leurs élèves.*⁹³

⁹² *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, 2003, *op.cit.*, p. 56.

⁹³ *Ibid.*, p. 53.

Néanmoins, nous ne pouvons pas prétendre que les problèmes sont universels et que toutes les formations des enseignants ne prennent pas en compte la dimension éthique de la pédagogie. Diaz-Greenberg et Nevin (2003) expliquent comment, en s'appuyant sur la méthodologie de la pédagogie critique et sur la base de questionnaires adressés aux futurs enseignants, ils les amènent dans une université aux Etats-Unis à s'exprimer sur leur perception de la culture quand ils enseignent les langues étrangères. Ces futurs enseignants sont invités à comparer les notions de culture dans leur programme de formation avec celles dans les manuels scolaires, et la façon dont la culture est enseignée par les autres professeurs en cours. Les auteurs constatent que les futurs enseignants qui se sont impliqués dans les cours de pédagogie critique connaissent les limites d'une description homogène de la culture dans les manuels scolaires et ont tendance à mettre l'accent sur la diversité de la culture, au lieu de la banaliser. Par contre, cette recherche se limite à l'analyse de la perception et de la compréhension de la culture des futurs enseignants, alors qu'une analyse plus profonde sur la pratique et l'application pédagogique en cours n'est pas abordée par les auteurs.

L'étude de cas de Lázár (2011), réalisée en contexte hongrois sur les stagiaires de langue anglaise, prête attention à la fois à la perception et à la pratique. Elle souligne qu'il semble dans une large mesure, que les théories et la pédagogie concernant l'aspect interculturel, que les stagiaires ont reçues comme formation, influencent leur perception de l'enseignement de la culture. Cependant, leur pédagogie en cours n'a pas beaucoup changé, ce qui est dû au fait qu'ils n'ont qu'un seul cours de formation à l'interculturel. Lázár affirme que les cours universitaires concernant l'interculturel devraient donc être développés de manière plus systématique, plus fréquente et être introduits dans les premiers cours de la formation.

Kervran (2005) propose que les compétences travaillées dans le programme de formation soient menées autour de deux pôles indissociablement articulées : une dimension individuelle et sociale et une dimension professionnelle. « *La dimension individuelle et sociale regroupe des compétences attendues de l'enseignant en tant qu'individu et acteur social* »⁹⁴, l'ouverture à la diversité linguistique et culturelle, la valorisation du capital pluriculturel personnel et des autres font toutes partie de cette dimension. Tandis que la dimension professionnelle, « *concerne la fonction de l'enseignant en tant qu'éducateur et*

⁹⁴ KERVAN, M., (2005), « La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues », *Les langues modernes*, n°4, p. 61.

regroupe les compétences relatives à la conception, l'organisation et l'expérimentation de modes d'intervention qui fassent de la diversité linguistique et culturelle un moyen de développement des apprenants »⁹⁵. En inscrivant sa recherche dans le contexte québécois, Ouellet (2002) pense que les programmes de formation des enseignants sont responsables du fait qu'ils les entraînent dans deux détours : « *détour par l'examen critique des grandes thématiques théoriques qui permettent de penser en même temps l'ouverture à la diversité ethnoculturelle, la recherche d'une cohésion sociale dans un espace commun de délibération et la lutte contre la discrimination et les inégalités ; détour par l'exploration gratuite de certains aspects de la situation sociale, politique et économique d'une société étrangère et de la dynamique qui a marqué l'évolution de la culture des citoyens de ce pays et de ceux qui ont immigré au Québec* »⁹⁶. De Carlo et Lopriore (2008) propose une formation dans le cadre de la Filière de Langues Étrangères en Italie qui développe chez les futurs enseignants une attitude réflexive dans leurs pratiques de classe et qui répond parfaitement aux attentes individuelles et à la fois professionnelles des enseignants. Cette approche réflexive considère l'enseignant en formation comme un sujet actif qui s'engage dans un développement professionnel personnel et reconnaît la centralité du vécu individuel de l'enseignant.

2.2.2 Incertitude pédagogique

Des chercheurs pensent que le manque de prise de conscience de la nécessité d'une approche interculturelle, comme ce que nous dévoilent Woodgate-Jones et Lázár, est due à une incertitude pédagogique. Morgan (2008) remarque que l'un des plus grands obstacles en Australie pour la mise en place d'un enseignement à l'interculturel est que les enseignants et les formateurs n'ont pas pu trouver un consensus sur la définition de cet « enseignement à l'interculturel ». Dans leur étude sur les enseignants de langues vivantes en Nouvelle-Zélande, Richards et al. (2010) nous montrent qu'ils manquent de prise de conscience et de compréhension sur les principes de l'interculturel dans l'enseignement des langues et montrent une compréhension très restreinte sur ceux-ci dans la pratique.

⁹⁵ Idem. p. 61.

⁹⁶ OUELLET, F., (2003), *Les défis du pluralisme en éducation : essais sur la formation interculturelle*, Paris, L'Harmattan, pp. 30-31.

Sercu (2006) affirme que l'approche de l'enseignement de la culture au sein de l'Europe est probablement sous l'influence de la domination de la pédagogie communicative :

It seems reasonable to assume that teachers in different countries participating in the research share the conviction that languages should be taught for communication. [...Such] conceptions affect the way teachers teach the language and approach culture teaching.⁹⁷

Sercu fait ici référence à la recherche qu'elle a menée en 2005 et qui présente les résultats empiriques auprès des enseignants de 7 pays européens sur leur perception de l'interculturel dans l'enseignement des langues. Cet ouvrage traite beaucoup plus en détail les sujets concernant la pédagogie linguistique. Elle constate que, même si les enseignants prennent en compte l'aspect culturel dans leur enseignement de la langue, ils ont tendance à privilégier l'enseignement des connaissances culturelles, qui correspondent aux « *savoirs* » dans le modèle de Byram et Zarate (1998), alors que le *savoir-être*, le *savoir-apprendre* et le *savoir-faire* sont tous négligés par les enseignants. En outre, dans cette approche centrée sur la didactique plutôt que sur les élèves, l'enseignement en cours de la plupart des enseignants fait rarement référence au niveau linguistique actuel des élèves en compréhension ou à leurs attitudes envers une culture étrangère. Les auteurs remarquent aussi que, malgré le fait que les enseignants disposent de connaissances assez profondes sur la langue et la culture qu'ils enseignent, ils sont dépourvus de la pédagogie nécessaire pour lancer une réflexion critique de la part des élèves sur les sources pédagogiques.

Starkey (2007) et Sercu et al. (2005) partagent l'avis que les enseignants s'appuient régulièrement sur les manuels scolaires pour déterminer le contenu de l'enseignement de la culture. Ce qui est plus intéressant, c'est que Sercu et al. (2005) découvrent que lorsque les enseignants sont interrogés sur la pertinence des matériaux pédagogiques de l'enseignement de la culture, ils insistent sur l'exactitude des faits culturels, plutôt que sur leur potentiel pédagogique pour la réalisation de l'approche interculturelle de l'enseignement en cours. Cela illustre une fois de plus le manque de *savoir-faire* sur l'utilisation des matériaux pédagogiques pour développer leur esprit critique. D'ailleurs, Aleksandrowicz-Pędich (2003)

⁹⁷ SERCU, L., (2006), « The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity », *Intercultural Education*, n°17, p. 69.

souligne que cette incertitude pédagogique pourrait également être liée à leur manque de connaissances à cause de séjours limités à l'étranger.

La dépendance des manuels scolaires dans l'enseignement de la culture pourrait être problématique pour la mise en pratique d'enseignement à l'interculturel car pour Starkey (2007), les manuels conçoivent souvent les élèves comme des natifs du pays dont ils apprennent la langue. Cela signifie que les enseignants travaillent avec des matériaux pédagogiques qui sont susceptibles de renforcer une culture nationale homogène sans aucun recul ou de rester dans l'exotisme des cultures étrangères. Les enseignants qui comptent sur les matériaux pédagogiques et ne disposent pas de compétences pédagogiques pour encourager une observation critique de leurs élèves ont moins de conscience pour sensibiliser leurs élèves à l'approche interculturelle.

2.2.3 Contextes spécifiques

Sercu et al. (2005) constatent que des contextes spécifiques pèsent aussi sur la pédagogie de la culture. À côté des contextes macro-éducatifs, tels que les programmes nationaux, les objectifs éducatifs exigés par le Ministère d'Éducation Nationale, il y a également des contextes micro-éducatifs concernant plus particulièrement les élèves et l'école où travaillent les enseignants. Sercu et St. John (2007) soulignent également que de nombreuses études démontrent un lien fort entre les contextes micros et les pratiques dans l'enseignement. Il s'agit non seulement du nombre d'élèves de la classe, de la motivation et du niveau des élèves, mais aussi de la pédagogie des enseignants et du soutien de l'établissement pour l'innovation pédagogique.

Ouellet (2002) se préoccupe plutôt des contextes macros en s'interrogeant sur l'effet réel de la politique éducative au Québec. Il pense que la politique éducative propose des mesures pour favoriser la diversité culturelle dans la société québécoise, mais pour ce qui est de l'éducation à l'interculturel, elle ne fournit pas aux écoles de moyens nécessaires pour une mise en place effective de cette politique. Les enseignants sont ainsi dépourvus de soutien de la part de l'établissement dans lequel ils mènent des activités pédagogiques à l'interculturel. Ouellet insiste aussi sur l'importance des programmes scolaires dans la pratique des enseignants. L'orientation des programmes d'enseignement religieux et moral devrait faire

l'objet d'une révision fondamentale pour tenir compte de la diversité religieuse et fournir des indications claires sur les connaissances et les habiletés à l'interculturel au Québec. C'est à travers ce travail de révision que les enseignants se sentiront plus concernés par les défis de l'interculturel et du pluralisme et fourniront leurs efforts nécessaires pour la réalisation de ces objectifs.

Byram et al. (1991) soulignent que la perception ou les représentations des élèves jouent un rôle important dans l'approche de l'enseignement de la culture (bien que les auteurs ne se réfèrent pas techniquement à l'apprentissage interculturel). Les enseignants estiment que les élèves d'un niveau élevé sont plus sûrs d'eux-mêmes pour les examens qui évaluent les connaissances linguistiques. En revanche, certains enseignants trouvent que les élèves avec un niveau moins élevé s'intéressent plus à la culture qu'à la langue parce qu'ils considèrent que l'apprentissage des langues est plus difficile. Cependant, les auteurs constatent plus particulièrement que le processus et le résultat de l'enseignement de la culture et de l'apprentissage en cours (« *the process and product of culture teaching and learning in the classroom* »⁹⁸) pourraient avoir un lien direct avec le style personnel des enseignants (combinaison de tel enseignant avec telle classe) et les perceptions et attitudes des élèves. Les perceptions des élèves se rapportent ici à leurs connaissances de la culture étrangère, tandis que les attitudes se réfèrent à celles sur les Français et l'apprentissage du français. Bien que Byram et al. (1991) ne s'occupent pas spécifiquement dans cette recherche de l'apprentissage interculturel, les résultats sont pertinents pour illustrer l'influence des élèves dans l'enseignement de la culture.

Byram et Risager (1999) font également des observations sur les contextes macros de l'enseignement de la culture. Ils remarquent que, en dépit des mutations géopolitiques, les enseignants gardent toujours une certaine distance avec ces changements. Ils sont plus sensibles aux conditions dans lesquelles ils travaillent : les programmes nationaux, la motivation des élèves, la pédagogie qu'ils doivent adopter (« *some distance from the stimuli of change. [of greater pertinence is the] effect on the conditions within which they work : the curricula they are given, the motivation of their learners, the methods they are expected to*

⁹⁸ BYRAM, M., ESARTE-SARRIES, V. & TAYLOR, S., (1991), *Cultural Studies and Language Learning: A Research Report*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 370.

use »⁹⁹). L'attention portée aux compétences interculturelles dans les nouveaux programmes en Angleterre est bien évidemment sous influence géopolitique, mais de nouvelles pédagogies de l'enseignement à l'interculturel aux enseignants ne sont pas bien explicitées par ces documents. Comme ce que nous indiquent Byram et Risager, l'ambiance de travail au sein d'un établissement donné pourrait peser plus dans la décision pédagogique que les programmes ou les documents officiels sous influence géopolitique. Ils remarquent en même temps que, bien que les enseignants de langues étrangères s'investissent beaucoup dans l'auto-formation et dans la préparation des cours sur l'aspect interculturel, ces efforts et ces compétences ne sont pas valorisés comme tels par l'établissement et leurs collègues. Cela pourrait démotiver certains enseignants dans leurs activités pédagogiques. Les auteurs pensent qu'il s'agit d'un problème de politique éducative qui manque de connaissance et de compréhension sur le travail de l'enseignement de langues étrangères dans un contexte pluriculturel.

2.2.4 Expériences et perceptions personnelles des enseignants

Jusqu'ici, nous avons discuté les facteurs qui influencent l'intégration d'une approche interculturelle dans l'enseignement des langues étrangère du point de vue professionnelle de la formation des enseignants. Nous allons explorer dans cette partie les facteurs personnels des enseignants pour la mise en place de l'enseignement des compétences culturelles et du développement des compétences interculturelles. Il s'agit de leurs expériences de la diversité et de l'impact de ces expériences sur leurs connaissances de la culture, ainsi que sur leur motivation intrinsèque pour mener une approche interculturelle, du cadre de référence personnel de la culture des enseignants, de la conscience et la perception de leurs responsabilités professionnelles.

2.2.4.1 Expériences personnelles des enseignants

Pour explorer les expériences personnelles des enseignants, la notion de capital pluriculturel est retenue. Le terme de capital est central dans l'œuvre de Pierre Bourdieu qui l'a d'abord utilisé pour décrire les relations entre culture légitime et culture scolaire, élargi

⁹⁹ BYRAM, M. & RISAGER, K., (1999), *Language teachers, politics and cultures*, Clevedon, Multilingual Matters, p. 82.

ensuite aux dimensions non scolaires de la culture cultivée. La notion de capital permet de dépasser une représentation de l'identité conçue comme « *une juxtaposition d'appartenances pour faire intervenir les notions de gain et de perte, de plus-value symbolique et de marché des biens culturels* »¹⁰⁰. Ce concept met en relief la longue durée des histoires familiales et le capital hérité d'une génération à l'autre. Un capital pluriculturel est « *constitué dans sa forme initiale par l'expérience du passage entre deux ou plusieurs sociétés données* »¹⁰¹ et « *se caractérise par un vécu de la différence culturelle* »¹⁰². Cette expérience peut être individuelle, mais également s'enraciner dans un continuum familial.

L'expérience à l'étranger n'est pas un prérequis dans la formation initiale des enseignants français. Le séjour résulte souvent d'initiatives individuelles et n'est jamais imposé par l'institution. Zarate (1994) souligne que même « *la réflexion sur la relation avec l'altérité est proposée au titre de la formation continue, elle est mise sur le même plan que d'autres sujets à caractère plus évidemment didactique* »¹⁰³. En Angleterre, un séjour à l'étranger est inclus dans le programme de formation, mais il n'est pas toujours à caractère obligatoire. Les futurs enseignants en 2^{ème} cycle auraient la possibilité de séjourner dans un pays étranger quand ils étaient étudiants en 1^{er} cycle. Ce séjour pourrait ainsi être considéré comme personnel plutôt que professionnel. Dans certains pays européens, un vécu de l'altérité est obligatoire, comme nous indiquent Kelly et al. (2004), bien qu'il ne soit pas fortement encouragé dans la formation (Willems, 2002).

Byram et al. (1991), Sercu et al. (2005) et Aleksandrowicz-Pędich et al. (2003) trouvent tous que les connaissances personnelles des enseignants sur la culture, souvent influencées par les périodes qu'ils ont passées à l'étranger, ont un impact sur l'interprétation de la culture dans leur enseignement. Ehrenreich (2006) constate qu'une année d'expérience à l'étranger en tant qu'assistant de langue pour les étudiants pèse souvent sur leurs biographies éducative et professionnelle. Cependant, cela ne signifie pas nécessairement que plus tard, en tant que professeurs de langues étrangères, ils présenteront les cultures de la langue cible de manière non-essentialiste. Pour certains étudiants ou futurs enseignants, l'expérience

¹⁰⁰ ZARATE, G. (1998), « D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel », *Lidil*, Université Stendhal de Grenoble, n°18, p. 145.

¹⁰¹ Idem. p. 145.

¹⁰² Ibid. p. 145.

¹⁰³ ZARATE, G. (1994), « La dimension européenne dans la formation des professeurs de langues : nouvelles directions », *Triangle 12*, Didier Érudition, p. 52.

d'assistantat a un effet très limité sur leur vie professionnelle. Cela suggère que le gain culturel de ces expériences dépend plutôt du type du vécu que de la durée du séjour. Zarate (1994) pense que la valorisation de l'acquisition linguistique de la part des institutions pour ces expériences à l'étranger réduit la volonté de découverte culturelle des enseignants. Le séjour n'est qu'un catalyseur, il nécessite une dimension réflexive qui invite au retour sur l'expérience acquise.

Ce qui est plus intéressant, c'est que selon Sercu et al. (2005), les enseignants se considèrent plus compétents pour enseigner des sujets associés à l'apprentissage traditionnel de la culture, par exemple la nourriture et les boissons, les traditions et la vie quotidienne. Ils se sentent moins familiers avec des sujets concernant par exemple les relations internationales. Ehrenreich (2006) constate que les futurs enseignants qui étaient assistants de langue étrangère s'estiment les mieux placés pour enseigner les systèmes scolaires. Par contre, Sercu et al. (2005) trouvent que la politique et les relations internationales sont plus pertinentes comme sujets à travailler pour un enseignement à l'interculturel. Cela suggère que le temps réel passé à l'étranger de ces enseignants n'est pas toujours suffisant, mais reflète aussi qu'ils ne se sont pas impliqués dans les événements politiques à l'étranger. Byram et Risager (1999) font la même remarque sur une prise de conscience insuffisante de la part des enseignants des sujets qui pourraient aider à une compréhension interculturelle, par exemple, des sujets concernant les systèmes politiques, le rôle des femmes et des hommes, la vie religieuse et les institutions, l'environnement, etc.

Par contre, Aleksandrowicz-Pędich, et al. (2003) estiment que lorsque la durée de séjour à l'étranger est limitée ou inexistante, les enseignants ont tendance à compter plus sur les aides écrites et visuelles que sur leur propre expérience pour s'informer.

En outre, des chercheurs pensent qu'un séjour à l'étranger d'une longue durée pourrait non seulement élargir et approfondir les connaissances sur la culture cible, mais aussi apporter un intérêt intrinsèque au mode de vie étranger. Aleksandrowicz-Pędich et al. (2003) affirment que les enseignants qui sont désireux d'intégrer l'apprentissage interculturel dans leur enseignement sont souvent motivés par des expériences personnelles d'une relation interpersonnelle et interculturelle positives. Starkey (2007) explique que les enseignants réfléchissent sur ce qui les motive eux-mêmes et ce qu'ils souhaitent réaliser chez leurs élèves. Il s'agit de permettre aux étudiants d'avoir une trajectoire similaire et de les encourager à

trouver le plaisir de la découverte d'une nouvelle culture. Les enseignants pourraient revivre une expérience de leur vie grâce à leurs élèves.

Starkey va jusqu'à prétendre que ces enseignants se souviennent des expériences où ils étaient « amoureux » de la culture cible et ressentent dans un sens presque religieux qu'ils ont la responsabilité d'ouvrir les esprits, d'élargir les horizons et d'apporter à leurs élèves la joie d'une découverte qui change la vie (« *feel that they have a mission to open minds, expand horizons and bring their students the joy of a life-changing discovery* »¹⁰⁴). Malgré le fait que la réaction passive de la part des apprenants peut souvent les démotiver, Starkey constate que de nombreux enseignants sont encore animés par le sens de leur responsabilité personnelle pour lutter contre les préjugés et les stéréotypes.

Zarate (1997) illustre l'histoire d'une famille en Croatie avec cinq femmes francophiles. Elle s'attache à la transmission d'une génération à l'autre et à la prise en charge de mère en fille d'un sentiment francophile. L'accès à la langue française et au mode de vie français constitue un héritage et entraîne une continuité dans le choix d'être professeurs de français, reconduit à chaque génération. Le capital pluriculturel est dans ce cas-là enraciné dans un continuum familial. L'auteur interroge ainsi la mise en relation de l'investissement professionnel et le choix de vie personnel : « *Si l'on admet qu'enseigner une langue et une culture dans laquelle il n'a pas été socialisé, est, pour l'enseignant concerné, un choix qui dépasse largement le champ professionnel, c'est la relation entre investissement professionnel et choix de vie personnels (généralement nommés « vie privée ») qu'il convient d'interroger* »¹⁰⁵.

En prenant compte l'héritage familial et les trajectoires sociales et linguistiques comme Zarate, Derivry (2008) s'intéresse au profil professionnel des enseignants du point de vue sociologique. La catégorisation de « locuteur natif /non natif » reflète aussi dans le champ professionnel des enseignants et faire confondre la compétence linguistique et la compétence d'enseignement. Derivry s'interroge dans ce contexte-là, sur la compétence d'enseignement en langue entre l'« enseignant natif » et l'« enseignant non-natif ». Elle résume en disant que

¹⁰⁴ STARKEY, H., (2007), « Language Education, Identities and Citizenship: Developing Cosmopolitan Perspectives », *Language and Intercultural Education*, n°7, p. 61.

¹⁰⁵ ZARATE, G., (1997), « Pour l'amour de la France : la constitution d'un capital pluriculturel en contexte familial », in *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Paris, L'Harmattan, p. 32.

dans la didactique des langues, il n'existe pas de supériorité pour l'« enseignant natif » d'une langue, malgré le fait que dans les opinions et les perceptions, on crédite les enseignants « natifs » d'une meilleure compétence.

2.2.4.2 Cadre de référence personnel de la culture

Starkey (2007) affirme que la plupart des enseignants considèrent toujours la culture comme appartenant à une nation particulière, sans nécessairement reconnaître sa diversité et sa complexité. Il pense que les enseignants sont probablement pris au piège des structures et des traditions, y compris des programmes (« *teachers are simply entrapped within structures and traditions, including syllabuses* »¹⁰⁶). Il ajoute même que les réalités quotidiennes vécues par ces enseignants entravent parfois leur possible volonté de mettre en pratique une vision cosmopolite et un modèle interculturel basés sur la complexité plutôt que sur le nationalisme (« *their possible desire to promote a cosmopolitan vision and a lively intercultural model based on complexity rather than nationalism may be stifled by the everyday realities of their context* »¹⁰⁷). Indirectement, Starkey laisse entendre que, sans les interactions avec les réalités quotidiennes, les enseignants auraient la possibilité d'explicitier et d'activer cette vision cosmopolite et qu'ils réussiraient à intégrer l'enseignement à l'interculturel comme conceptualisé par les théoriciens.

Byram et al. (1995) ont cherché à connaître la définition et la description de « *Cultural Awareness* » dans la compréhension des enseignants. Les réponses restent très variées, Byram et al. les divisent en quatre groupes, à savoir : (1) le mode de vie ou les traditions, (2) les institutions, l'histoire et les structures, (3) les normes et la morale et (4) l'art, la littérature et la civilisation.

Comme les programmes de langues vivantes dans l'enseignement secondaire ne proposent pas une définition précise de la notion de la culture, ni de la compréhension interculturelle, tout porte à croire que les enseignants sont susceptibles de donner des réponses diverses lorsqu'ils sont interrogés sur la définition du contenu culturel approprié dans leur

¹⁰⁶ Language Education, Identities and Citizenship: Developing Cosmopolitan Perspectives, 2007, *op.cit.*, p. 61.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 61.

enseignement. Il n'est pas évident que tous les enseignants acceptent cette vision cosmopolite. En outre, Lázár (2011) affirme que les enseignants ont tendance à se référer à leurs expériences personnelles pour construire leur cadre de référence personnel concernant la dimension culturelle dans l'enseignement de la langue (« *personal theory about the cultural dimension of language teaching* »¹⁰⁸).

2.2.4.3 Conscience et perception des responsabilités professionnelles

Sercu et al. (2005) constatent qu'environ 80% des enseignants montrent une volonté favorable à mettre en place une approche interculturelle dans leur enseignement de langue. Mais il est vraiment nécessaire de réfléchir sur les 20% restant. Ces enseignants affirment que cela pourrait renforcer les stéréotypes négatifs de la part des élèves et ne croient pas que les attitudes devraient être à la charge de l'école, et encore moins en cours de langues étrangères. Ils trouvent même que cela n'est nécessaire que dans une classe où il y a des élèves d'ethnies minoritaires. Garrido & Álvarez (2006) soulignent que c'est une tâche délicate et inconfortable d'avoir un rôle politique ou éthique imposé. Cette tâche entraîne non seulement un changement d'attitudes et de représentations des apprenants, mais aussi une remise en question des représentations des enseignants. Cela signifie également que les enseignants devraient faire face aux attitudes et aux représentations sur lesquels ils ne peuvent pas et ne doivent pas être neutres (« *be prepared to embrace the belief that they shouldn't/can't be neutral* »)¹⁰⁹. La plupart des enseignants sont prêts à assumer la responsabilité de transmettre une éducation morale aux élèves, mais il y a aussi ceux qui se sentent moins concernés par les problèmes politiques. Une attitude interculturelle peut simplement être adoptée par certains enseignants pour des raisons pragmatiques plutôt que politiques.

Aleksandrowicz-Pędich et al. (2003) estiment que, d'après les enseignants interrogés, un enseignement à l'interculturel aurait pour avantage de développer l'acceptation et la tolérance, d'apprendre à éviter les conflits éventuels, d'agir pour la paix mondiale, l'internationalisme et l'intégration européenne, pour ne citer que ceux-là. D'autres avantages ont des raisons plus pragmatiques. Ils concernent notamment le commerce et le tourisme, le

¹⁰⁸ LÁZÁR, I., (2011), « Teachers' beliefs about integrating the development of inter-cultural communicative competence in language teaching. Case studies of Hungarian pre- service English teachers », *ForumSprache*, n°5, p. 117.

¹⁰⁹ Language teacher education for intercultural understanding, 2006, *op.cit.*, p. 169.

séjour et le travail dans d'autres pays, la vie dans une société multiculturelle, et même une volonté de rendre les cours plus ludiques et plus attirants pour les élèves. Lorsque Aleksandrowicz-Pędich et al. (2003) demandent aux professeurs d'anglais langue étrangère s'il faut mettre plus d'attention au développement des compétences interculturelles dans leur enseignement en cours, parmi les raisons pragmatiques qu'ils donnent, il y a une sous-catégorie qui s'adresse à la motivation des élèves. Plus l'accent est mis sur l'éducation interculturelle, plus cela rendrait les cours amusants et intéressants et augmenterait la motivation des élèves en proposant des situations authentiques. Les professeurs de français interrogés dans leur recherche mentionnent que l'accent mis sur l'apprentissage interculturel pourrait contextualiser l'apprentissage des langues, processus qui produit des connaissances qui ne sont pas toujours mises en pratique.

Les enseignants expriment des raisons différentes pour s'engager dans l'approche interculturelle. Cependant, une investigation plus approfondie sur les perceptions et les pratiques suggère qu'il existe parfois des contradictions. Sercu et al. (2005) constatent qu'environ 80% des enseignants dans les sept pays participant à leur étude montrent une volonté favorable à l'enseignement des compétences linguistiques et interculturelles. Ces enseignants pensent qu'il est possible d'intégrer les deux objectifs conjointement, afin de rendre les élèves plus tolérants, et que tous les élèves devraient avoir l'accès à ce double apprentissage. Mais cette volonté n'est pas toujours bien traduite dans la pratique. La majorité des enseignants interrogés placent les compétences linguistiques comme objectif principal de l'enseignement. Dans cinq des sept pays, 87% de temps en cours est consacré à l'enseignement de la langue plutôt qu'à celui de la culture. Aleksandrowicz-Pędich et al. (2003) remarquent également que malgré l'adoption idéologique des compétences interculturelles, les enseignants ne le mettent pas nécessairement en pratique. De même, Byram et Risager (1999) soulignent que, bien que 93% des enseignants au Danemark et 91,5% en Angleterre ne soient pas d'accord avec l'idée que l'enseignement de la culture n'est pas de la responsabilité de l'enseignant de langues (« *teaching about culture is not the responsibility of the languages teacher* »¹¹⁰), il y a seulement 2,9% des enseignants en Angleterre et 4,2% au Danemark qui pensent que la dimension culturelle est plus importante que la dimension linguistique.

¹¹⁰ *Language teachers, politics and cultures*, 1999, *op.cit.*, p. 94.

Jimenez Raya et Serco (2007) suggèrent que, pendant leur formation et leur développement personnel, les enseignants soient susceptibles de faire des remarques ou bien d'avoir des représentations contradictoires, et par conséquent, de proposer des changements dans la pratique. Il vaut mieux que cela ait lieu plus tôt que plus tard dans la carrière d'un enseignant, étant donné que plus ils ont d'expériences, moins ils ont de conscience du changement dans la pratique. La période de formation et de développement personnel leur offre du temps et de l'espace pour réfléchir à certaines actions à mettre en œuvre, telles que des exercices de clarification des valeurs, des activités d'observation, de l'auto-réflexion ou des recherches pouvant encourager les enseignants à remettre en question le but de l'enseignement des langues étrangères.

Ces contradictions peuvent être le résultat de contextes spécifiques que nous avons décrits ci-dessus. Les représentations et les actions des enseignants, cependant, peuvent également être affectées par leurs expériences individuelles, leurs personnalités et leurs attitudes. Lázár (2011) suggère qu'en plus de la pédagogie, ces facteurs plus personnels ont un impact important sur la façon dont ils enseignent la culture à travers la langue. Ce sera en tenant compte de ces facteurs personnels que nous discuterons des objectifs culturels et interculturels attribués par les enseignants dans les entretiens.

2.3 Perspective des élèves

Malgré l'abondance des recherches sur la théorie de l'aspect interculturel dans l'apprentissage des langues et une littérature scientifique bien établie dans la perspective des enseignants en langues étrangères sur leur enseignement interculturel, les recherches effectuées prenant en compte la perspective des élèves sont limitées, et plus particulièrement celles sur l'enseignement secondaire et l'aspect culturel et interculturel dans les programmes de langues vivantes. La présente section se donne pour objectif de faire un recensement des recherches qui ne se limitent pas à l'enseignement des langues étrangères, mais portent aussi sur la psychologie cognitive des apprenants et la sociologie de la culture et de l'école.

La section 2.3.1 examine les recherches sur la motivation des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères. En tenant compte du fait que les facteurs influençant la motivation sont compliqués puisqu'ils appartiennent à une variété d'un processus

psychologique qui nous dirige à faire quelque chose (« *psychological processes that lead us to do certain things* »¹¹¹), l'accent sera mis sur les travaux qui se rapportent à l'intérêt et au plaisir des élèves dans l'apprentissage des langues étrangères et comment les mettre en lien avec le vif intérêt apporté à l'apprentissage de la culture étrangère. Nous allons aussi analyser les programmes de l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français en accordant une importance aux liens entre motivation et enseignement de la culture.

La section 2.3.2 discute la relation entre l'apprentissage d'une langue et l'attitude des élèves envers une culture étrangère. Nous analyserons d'abord les recherches concernant le lien entre attitude et motivation dans l'acquisition des langues étrangères et ensuite nous reviendrons au travail de Byram et al. (1991) qui montre comment les facteurs, au sein et en dehors de l'école, influencent le développement de l'attitude des élèves dans cette perspective. Ses résultats aideront les éducateurs en enseignement de langues étrangères, s'ils souhaitent développer chez leurs élèves des compétences culturelles et interculturelles attestées.

La section 2.3.3 révisé les études en psychologies cognitive et sociale pour expliquer les facteurs qui influencent les représentations des élèves sur une culture étrangère.

La section 2.3.4 s'intéresse aux facteurs sociaux qui pourraient influencer l'apprentissage de la culture. À partir de la sociologie de la culture et de l'école, nous cherchons à découvrir quel rôle jouent les parents et l'école pour les élèves dans leur apprentissage de la langue et de la culture étrangères.

2.3.1 Le débat sur les motivations intégrative et instrumentale dans l'Acquisition des langues secondes/étrangères

En partant des idées à propos de l'acquisition de la première langue (L1) de Mowrer (1950), Gardner et Lambert (1972) a proposé un cadre de motivations dont l'une s'appelle la motivation intégrative (« *integrative motivation* ») et l'autre s'appelle la motivation instrumentale (« *instrumental motivation* »). Les apprenants d'une langue seconde / étrangère mus par une motivation intégrative sont ceux qui souhaitent s'identifier avec un autre groupe ethnolinguistique. Par contre, les apprenants mus par une motivation instrumentale sont ceux

¹¹¹ LONG, M., (2000), *The Psychology of Education*, Oxon, RoutledgeFalmer, p. 104.

qui apprennent une langue seconde/étrangère pour des objectifs utilitaires, tels que favoriser la future carrière, améliorer le statut social ou répondre aux besoins éducationnels.

Selon Gardner et Lambert, les apprenants guidés par une motivation intégrative peuvent être aussi motivés que ceux orientés par une motivation instrumentale. Mais Gardner et Lambert émettent l'hypothèse que cette dernière orientation fonctionne mieux pour un apprentissage à long terme. L'hypothèse est confirmée par leurs recherches au Canada et dans certains contextes américains. En fait, dans une recherche menée par Spolsky (1969) destinée aux étudiants étrangers nouvellement arrivés dans les universités américaines, il découvre que le désir de parler plus l'anglais que leur langue maternelle est significativement corrélé avec le niveau de la maîtrise de la langue anglaise. Spolsky conclut en disant que l'apprentissage d'une langue étrangère est une clé pour accéder à une société étrangère. Le désir pour s'intégrer dans un groupe social est un facteur majeur dans l'apprentissage de la langue (« *learning a second language is a key to possible membership of a secondary society : the desire to join that group is a major factor in learning* »¹¹²).

Au fur et à mesure de l'expansion des recherches dans différents contextes, l'idée de Gardner insistant sur le fait que la motivation intégrative est mieux que la motivation instrumentale est peu à peu remise en question. Dans une recherche réalisée aux Philippines sur les étudiants qui apprennent l'anglais en langue étrangère, Gardner et Lambert (1972) constatent que ces étudiants, n'ayant que la motivation instrumentale et non intégrative, ont très bien réussi dans leurs études. D'ailleurs, ils révèlent dans une étude ultérieure que la motivation instrumentale pour apprendre l'anglais fonctionne très bien pour les élèves habitants dans le Maine (USA) qui entrent dans une école secondaire américaine. Ses recherches amènent Gardner et Lambert à émettre des réserves sur leur conclusion originale concernant la supériorité de la motivation intégrative : il semble quand il s'agit d'une urgence pour maîtriser une langue seconde – comme pour les membres des groupes linguistiques minoritaires aux Philippines et en Amérique du nord – que l'approche instrumentale est extrêmement efficace pour l'apprentissage d'une langue. (« *It seems that in settings where there is an urgency about mastering a second language - as in the Philippines and in North*

¹¹² SPOLSKY, B., (1969), « Attitudinal aspects of second language leaning », *Language Learning*, n°19, p. 282.

America for members of linguistic minority groups - the instrumental approach to language study is extremely effective »¹¹³).

En dépit de ces réserves, Lukmani (1972) étudie la relation entre niveau d'anglais et orientation motivationnelle avec les élèves qui parlent le marathi dans le contexte secondaire en Inde. Lukmani détermine que les élèves avec une motivation instrumentale ont une meilleure performance que ceux qui ont une motivation intégrative dans l'évaluation de leurs compétences linguistiques en anglais. Burstall (1975) conclut que la réussite des apprenants en français dans sa recherche résulte des deux motivations.

Clement et Kruidenier (1983) nous offrent une explication pour cette dissonance des résultats en indiquant qu'il existe une ambiguïté dans la définition de la motivation intégrative et de la motivation instrumentale et les facteurs contextuels jouent aussi un rôle. Par conséquent, les types de motivation et leur force sont probablement déterminés moins par les quelques principes généralisés mais par « qui apprend quoi dans quel milieu » (« who learns what in what milieu »¹¹⁴).

Cooper (1981) insiste aussi sur l'importance du contexte d'apprentissage d'une langue seconde/étrangère. Il pense que, si la plupart des élèves doivent maîtriser une langue cible dans le but d'atteindre quelques objectifs, ils ont ensuite envie de l'apprendre (« *If most students had to know a given foreign language in order to accomplish some goal to them, then most would learn it* »¹¹⁵).

Genesee, Rogers et Holobow (1983) exploitent un autre angle pour observer la relation entre la motivation et le contexte d'apprentissage. Les chercheurs demandent aux adolescents canadiens anglophones pourquoi ils apprennent le français en tant qu'une langue seconde et pourquoi ils pensent que les Canadiens francophones veulent qu'ils apprennent le français. Les résultats montrent que les attentes relatives au soutien motivationnel de la part du groupe

¹¹³ GARDNER, R. et LAMBERT, W., (1972), *Attitudes and motivation in second-language learning*, Newbury House, Rowley, Mass, p. 141.

¹¹⁴ CLEMENT, R. et KRUIDENIER, B., (1983), « Orientations in second language acquisition : I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence », *Language Learning*, 33, p. 288.

¹¹⁵ COOPER, R., (1981), « Language spread as a perspective for the study of second language acquisition », In Anderson, R. (ed.), *New dimensions in second language acquisition research*, Newbury House, Rowley, Mass, p. 131.

de la langue cible jouent un rôle important et même, dans quelques contextes, pourraient être le seul prédateur de leur performance en langue seconde. Genesee, Rogers et Holobow nous font remarquer que nous devons considérer plus sérieusement le rôle que jouent les effets intergroupes dans les modèles socio-psychologiques de l'acquisition d'une langue seconde.

Le travail de Strong (1984) est également intéressant car il porte sur les enfants hispanophones apprenant l'anglais dans un contexte américain. Strong découvre que la motivation intégrative augmente au fur et à mesure avec leur compétence linguistique en anglais. Strong affirme en expliquant que la motivation ne favorise pas nécessairement l'acquisition, mais au contraire en est le résultat : ceux qui ont plus de réussite dans l'acquisition d'une langue seconde sont plus motivés pour l'apprendre.

Les recherches concernant la motivation d'apprentissage avancent ensuite tout en intégrant les théories de la cognition dans la psychologie éducationnelle qui mettent l'accent sur les motivations intrinsèque et extrinsèque (Deci et Ryan 1985, cité par Dörnyei, 1994), sur l'efficacité et confiance en soi (Oxford et Shearin, 1994, cité par Dörnyei, 1994) et sur les motivations dans des situations spécifiques liées à l'apprentissage (Crookes et Schmidt, 1991).

Les études sur la motivation portent alors aujourd'hui sur le changement de motivation et sur la relation entre motivation et identité. Les théories et les recherches empiriques ci-dessus explorent le lien possible entre la motivation et une plus grande importance accordée à la dimension culturelle. Certaines statistiques suggèrent que la motivation est plus particulièrement liée au statut socio-culturel de la langue et de la culture cibles. Nous avons des reportages qui expliquent l'augmentation des effectifs d'apprenants d'espagnol en Angleterre ces dernières années. Kathryn Board, directrice générale de CILT (National Centre for Languages) explicite dans *The Guardian*¹¹⁶ du 20 janvier 2010 en disant que la réputation de l'Espagne en tant que destination des vacances et les célébrités hispanophones stimulent le nombre d'adolescents pour apprendre cette langue. Elle ajoute que l'Espagne dispose d'une culture attractive et de vedettes dans le cinéma ou dans la musique. La culture espagnole est plus accessible pour les élèves (cité par Peiser, 2012 :77).

¹¹⁶ *The Guardian* est un quotidien d'information britannique fondé en 1821.

Bien que certains chercheurs remettent en cause la scientificité de la théorie de Gardner en dehors du contexte canadien, le concept de motivation intégrative pourrait nous aider à comprendre ce qu'explique Mme. Board. Clément et Clément et Kruidener (1985) (cité par Coleman et al., 2007) constatent également que la langue cible peut elle-même avoir un impact direct sur la motivation. L'intérêt des adolescents anglais pour l'espagnol et pour l'Espagne correspond bien à la recherche de Barrett (2007) qui soutient l'idée que les jeunes sont plus susceptibles de s'impliquer en fonction des informations sur d'autres pays et d'autres groupes relatives à leur propre besoin motivationnel.

Certains chercheurs pensent que la motivation est liée également aux expériences en cours. Des travaux (Coleman et al., 2007) montrent que la motivation intrinsèque augmente en fonction de la variété des expériences en cours.

Une étude sur la motivation des élèves en anglais langue vivante dans une école hongroise nous offre des conclusions similaires. Nikolov (1999)¹¹⁷ mène une étude concernant la motivation des enfants âgés de 6 à 14 ans et découvre que, pour les enfants de cette tranche d'âge, les facteurs qui motivent le plus les élèves consistent en une attitude positive envers le contexte d'apprentissage et l'enseignant, des activités motivantes, les tâches et matériaux. Ils sont motivés plus par les pratiques en cours que par les motivations intégratives ou instrumentales. La motivation instrumentale réagit autour de 11 à 12 ans mais elle reste quand même floue et générale. Aucun indice à propos de l'attitude envers les locuteurs de la langue cible se figure dans les réponses recueillies.

Crookes et Schmidt (1991) trouvent que la motivation intégrative et la motivation instrumentale sont loin des pratiques quotidiennes en cours. Lorsque les enseignants disent que les élèves sont motivés, ils n'établissent pas de relation entre eux-mêmes et la motivation des élèves, mais observent que les élèves apprennent et s'impliquent en cours. Ils soulignent aussi l'importance des composants spécifiques de la motivation en cours (« *course specific motivational components* ») : les matériaux, la pédagogie des enseignants et les tâches à accomplir. Nous pouvons ainsi dire que l'expérience en cours, le contexte d'apprentissage, les activités motivantes et les tâches et matériaux convenables sont des moyens efficaces pour

¹¹⁷ NIKOLOV, M., (1999), « 'Why do children learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation », *Language Teaching Research*, n°3, pp. 33-56.

stimuler l'intérêt et le plaisir d'apprendre chez les élèves. Ces composants spécifiques de la motivation scolaire pourraient être attachés au contenu des programmes d'enseignement. Le programme des collèges langues vivantes étrangères du palier 1 en chinois insiste sur les expériences culturelles comme une solution pour encourager l'implication des apprenants : « *La civilisation chinoise est une richesse immense et doit permettre à chaque élève de trouver un ou plusieurs centres d'intérêt qui renforceront sa motivation pour l'apprentissage de la langue* »¹¹⁸.

Starkey (2005) estime que la raison pour laquelle les élèves sont parfois passifs pour apprendre une langue étrangère peut être due au fait que les sujets abordés en cours sont majoritairement associés aux domaines privés. Ainsi, ils ne parviennent pas à s'engager dans les discussions sur la politique, qui nourrissent souvent les jeunes esprits intellectuels. Il souligne également que la plupart des sujets éveillent plus de résonance pour les filles que les garçons. Starkey suggère donc qu'il vaut mieux intégrer les domaines publics et la dimension citoyenne dans les sujets abordés pour lutter contre la passivité et la faible motivation des élèves dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Il semble que cela pourrait spécifiquement être mise en relation avec les sujets culturels dans l'enseignement afin de développer les compétences culturelles et interculturelles chez les élèves.

Dans une étude sur le déclin de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte secondaire en Ecosse, McPake et al. (1999) révèlent aussi cette limitation des sujets réservés aux domaines privés. Les élèves engagés se plaignent de sujets comme l'école et les loisirs. Ils montrent en revanche un grand intérêt pour le pays dont ils apprennent la langue. Ces élèves interrogés pensent qu'ils ont moins de possibilité dans l'avenir de parler de l'école et des loisirs. Il paraît qu'ils ont déjà une image de la façon dont ils utiliseront comme adultes ces langues apprises. Les deux réponses les plus citées concernant ce qu'ils aiment le plus dans l'apprentissage d'une langue étrangère sont l'occasion de communiquer avec les étrangers et la chance de découvrir d'autres pays et cultures.

McPake et al. (1999) proposent que l'intérêt de ces élèves pour le contexte culturel de la langue étudiée (et le désintéressement vis-à-vis de l'apprentissage par cœur) montre une insatisfaction de ce qu'on appelle une « approche mécaniste » dans l'enseignement de langues.

¹¹⁸ Ministère d'Education Nationale, (2005), *Programmes des collèges langues vivantes étrangères au palier 1 : chinois*, Le B.O. No.6, 25 août 2005, Hors-Série, p. 46.

Fisher (2001) rapporte des résultats similaires concernant l'intérêt pour les sujets culturels. 72% des élèves impliqués sont d'accord avec le constat qu'ils aiment découvrir la culture et les interlocuteurs d'un pays étranger. Il semble donc qu'un accent mis sur la dimension culturelle pourrait mieux motiver les élèves.

Il existe aussi des recherches au sujet de la relation entre motivation et facteurs personnels des apprenants. Il s'agit plus particulièrement du sexe des apprenants et du besoin de réussite personnelle. Par exemple, des recherches montrent que les filles sont plus motivées que les garçons dans l'apprentissage d'une langue étrangère. La recherche de Clark et Trafford (1996), de Moys (1996) et de Callaghan (1998) (tous cités par Williams et al., 2004) se donne pour objectif d'expliquer pourquoi les filles ont une meilleure performance dans l'évaluation de langue au niveau A et indique que le manque de professeurs hommes en langues étrangères et la dominance des sujets avec une orientation féminine dans les programmes en est la cause. Barton (1997) essaye d'expliquer à son tour les différences dans les résultats en soulignant les expériences contrastées à la maison, les différents styles de communication, les stress venant d'autres élèves, le contenu du cours, les attitudes des enseignants et des élèves envers différentes langues. Stables et Wikely (1999) trouvent que les attitudes des garçons vis-à-vis d'une langue étrangère sont plus négatives que celles des filles. Gardner et Lambert (1972) (cité par Williams et al., 2004) suggèrent que les hommes montrent moins de motivation intégrative que les femmes. Williams et al. (2004) constatent que les filles expriment une plus grande préférence vis-à-vis des langues étrangères, un désir plus fort pour les apprendre, ainsi qu'une motivation plus intégrative que les garçons.

Oxford et Shearin (1994) montrent que la motivation de certains élèves pour apprendre une langue étrangère résulte d'un besoin de réussite personnelle, tandis que pour les autres, il s'agit plutôt d'une peur de l'échec. La motivation ne sera forte que si le désir de réussite est lui-même fort tout en ajoutant la valeur que les élèves lui donnent. Si l'une de ces deux valeurs est faible, la motivation sera négativement affectée.

2.3.2 Les attitudes des apprenants envers une culture étrangère et l'apprentissage de la langue

Comme nous l'avons évoqué dans la section 2.3.1, Gardner et Lambert n'ont pas distingué motivation et attitude dans leur travail précoce. En analysant les réponses des élèves anglophones qui apprennent le français à Montréal, Gardner et Lambert (1959) identifient deux facteurs responsables de la maîtrise de la langue française. Le premier est l'aptitude et le second consiste à un ensemble composé d'attitudes concernant les Canadiens francophones, de l'intensité motivationnelle et d'une motivation intégrative. Il faut attendre vingt ans plus tard pour que la relation entre les trois variables du deuxième facteur soit redéfinie. A cette époque-là, Gardner (1979) réclame une relation linéaire parmi ces trois composants en disant que les attitudes affectent la motivation qui affecte ensuite à son tour l'acquisition d'une langue étrangère. Ainsi, les attitudes sont considérées comme un facteur important, mais indirect, de l'acquisition de la langue étrangère.

De toutes ces attitudes possibles qui pourraient gouverner cette relation indirecte avec l'acquisition d'une langue étrangère, le cas le plus étudié est l'attitude des apprenants envers les locuteurs de la langue cible. La plupart des études canadiennes indiquent qu'une attitude positive envers la langue cible est liée à la réussite de l'acquisition de la langue dans le contexte bilingue canadien (van Els et al. 1984). D'autres font aussi remarquer une telle relation. Par exemple, Scherer et Wertheimer (1964) montrent que l'attitude positive des étudiants américains envers les Allemands et eux-mêmes parlant l'allemand est liée à la maîtrise de cette langue.

Il est possible que les facteurs concernant les attitudes aient un impact relativement moins important sur l'acquisition d'une langue chez les enfants. Cela pourrait tout simplement être dû au fait que les attitudes ne sont pas complètement développées chez les jeunes apprenants. Comme ce que dit Macnamara (1973), un enfant nouvellement arrivé de Toronto à Berlin doit apprendre l'allemand, quoi qu'il pense des allemands (« *A child suddenly transported from Toronto to Berlin will learn German no matter what he thinks of Germans* »¹¹⁹).

¹¹⁹ MACNAMARA, M., (1973), « Attitudes and learning a second language », In SHUY, R. et FASOLD, R. (eds.), *Language attitudes : current trends and prospects*, Georgetown University Press, Washington, p. 37.

Dans une série d'études, Oller et ses collègues (1977) poussent plus loin l'idée que les attitudes positives à l'égard des locuteurs de la langue cible sont corrélées avec le succès dans l'acquisition d'une langue étrangère. Ayant des attitudes positives envers le groupe de la langue cible, les étudiants sinophones aux Etats-Unis montrent une meilleure maîtrise de l'anglais langue seconde dans un test. Mais il y a en même temps des recherches (Oller, Baca et Vigil 1977, Chihara et Oller, 1978, Cooper et Fishman, 1977) qui montrent une faible corrélation entre les attitudes et l'acquisition de la langue. Gardner (1980) offre une explication pour ces conclusions contradictoires en indiquant que les contextes sociaux jouent aussi un rôle dans les résultats.

Par conséquent, à propos des effets d'attitudes sur l'acquisition de la langue, nous avons ici une conclusion différente de celle issue du débat sur la motivation. Il n'y a pas de lien causal entre les deux.

Un autre constat parallèle dans la discussion sur la motivation est confirmé par une recherche de Hermann (1980). Après avoir étudié un groupe de 750 enfants allemands qui apprennent l'anglais langue étrangère, elle découvre que ces enfants qui ont étudié pendant cinq ans l'anglais manifestent une attitude visiblement plus positive envers la culture cible que le groupe de ceux qui démarrent l'apprentissage. D'ailleurs, les apprenants qui ont des difficultés dans l'apprentissage montrent plus de préjugés que ceux qui réussissent.

Hermann formule ensuite une « hypothèse résultative » (« *resultative hypothesis* »¹²⁰) en expliquant que la satisfaction d'un élève, obtenue dans la réussite de l'apprentissage, pourrait influencer son attitude envers le groupe ethnolinguistique et même aboutir à un changement d'attitude. Ce résultat suggère que le succès dans l'acquisition d'une langue étrangère pourrait engendrer des attitudes positives envers le groupe de langue cible, comme ce que Strong (1984) nous montre dans sa recherche sur la relation entre la motivation et l'acquisition de la langue seconde.

A part ces recherches sur la relation entre réussite en langue étrangère et attitude, nous retrouvons d'autres facteurs qui pourraient influencer les attitudes des élèves.

¹²⁰ HERMANN, G., (1980), « Attitudes and success in children's learning of English as a second language : the motivational versus the resultative hypothesis », *English Language Teaching Journal*, n°34, pp. 247-254.

Certaines études s'interrogent sur le rôle que jouent les parents dans le développement des attitudes envers les locuteurs d'une langue cible. Gardner (1960) (cité par Larsen-Freeman et H. Long, 1991) montre que les élèves anglophones apprenant le français comme une langue seconde à Montréal adoptent des attitudes reflétant celles de leurs parents envers les Canadiens francophones. L'appartenance à un groupe ethnique pourrait également déterminer attitudes et comportements envers les membres d'autres groupes (Giles, Bourhis et Taylor 1977). Nous en discuterons plus précisément dans les sections 2.3.3 et 2.3.4.

Le changement d'attitude peut aussi être encouragé. En effet, l'amélioration des attitudes d'un groupe vers l'autre est généralement un objectif explicite de l'enseignement bilingue. Cziko, Lambert et Gutter (1979), dans une enquête sur la stabilité des attitudes, trouvent que les élèves anglophones dans un programme d'immersion en français au Canada se perçoivent plus semblables aux Canadiens francophones que les élèves qui ne suivent pas ce programme. Ainsi, Cziko et al. concluent ainsi que l'expérience d'immersion conduit à un changement d'attitude qui réduit les effets de la division ethnique.

La recherche de Genesee (1983) soutient les résultats de Cziko et al. (1979), tout en offrant une nouvelle découverte. Les attitudes des élèves anglophones impliqués dans un programme d'immersion se rapprochent au fur et à mesure de celles des élèves qui n'ont pas suivi le programme. Genesee pense que ce changement d'attitude est dû à l'absence de contact social entre Canadiens anglophones et francophones, ce qui est nécessaire pour garder les attitudes positives.

Le travail de Byram et al. (1991) essaye de dévoiler parmi ces facteurs, lequel est le plus impactant, tout en élargissant son cadre de réflexion et en indiquant comment ces facteurs, au sein et en dehors de l'école, pourraient influencer les attitudes des élèves envers d'autres cultures. A la fin des années 80, Byram et al. mènent une recherche avec des méthodes mixtes dans « Culture Studies » et l'apprentissage de la langue dans deux établissements secondaires au nord-est de l'Angleterre. L'objectif fondamental de leur recherche est d'étudier l'effet de l'enseignement de langue sur les points de vue des élèves envers d'autres cultures et de découvrir comment cela se rapporte aux effets d'autres facteurs dans leur contexte. Afin d'obtenir une image plus précise sur les perceptions et les attitudes des élèves à l'égard des autres cultures, les données sont aussi recueillies dans huit écoles primaires.

Des données statistiques sont d'abord recueillies à travers une enquête sur les niveaux d'ethnocentricité des élèves et sur leur expérience avec les locuteurs étrangers. Les élèves sont ensuite interrogés sur leurs attitudes envers les Français et leurs connaissances sur la culture et les cours en français. Finalement, des entretiens informels sont réalisés avec les enseignants sur leur enseignement de la culture.

Les chercheurs ne trouvent à partir de l'enquête aucune preuve statistique indiquant un lien entre l'apprentissage du français et le changement d'attitude. Ce constat est confirmé également par les entretiens avec les élèves. Ils pensent donc que les facteurs en dehors de l'école affectent plus les attitudes des élèves que ce que ne fait l'apprentissage à l'école.

Cela ne signifie pas qu'il y a absence totale d'impact de l'apprentissage du français sur les perceptions et les attitudes des élèves. Les données qualitatives révèlent que les perceptions et les attitudes des élèves pourraient être influencées par différentes expériences dans différentes écoles. Malgré le lien significatif entre une école en particulier et les attitudes et perceptions de ses élèves, les facteurs en dehors de l'école semblent dans ce cas-là plus importants.

Les variables concernant le sexe et le statut socio-économique des élèves jouent statistiquement un rôle primordial dans les résultats. Les chercheurs remarquent qu'en effet, le sexe est considéré comme l'une des variables les plus associées à la divergence des attitudes. Selon les résultats, le statut socio-économique des élèves est rattaché à leurs points de vue sur les Français. Parmi les facteurs que nous pouvons imaginer comme évidents, tels que l'expérience dans des pays étrangers, l'expérience d'apprentissage des langues étrangères dans la famille, l'héritage linguistique ou les nationalités, les résultats montrent qu'aucun ne peut réellement influencer les points de vue envers les locuteurs de langue et la culture cibles. Byram et al. concluent en indiquant que l'effet de l'enseignement de la langue sur les attitudes des élèves envers une culture étrangère est vraiment faible. Malgré le fait que les enseignants et les responsables de politiques éducatives montrent toujours leur volonté pour encourager les attitudes positives et une meilleure compréhension des cultures autres que la leur dans l'enseignement de la langue étrangère et les efforts qu'investissent les enseignants pour le réaliser, les résultats manifestent qu'il ne s'agit que d'une acquisition des connaissances décontextualisées qui ne pourrait pas favoriser une meilleure compréhension d'une autre façon de vivre et de penser d'un groupe social.

En dépit de cette conclusion pessimiste, les chercheurs disent qu'ils n'en sont pas surpris. Les enseignants sont souvent confrontés aux autres pressions et préoccupations qui se traduisent par une priorité inférieure réservée à l'enseignement de la culture, abordée souvent de manière désorganisée. Byram et al. pensent qu'il faut une plus grande prise de conscience et de reconnaissance des attitudes des élèves et de l'importance des influences en dehors de l'école. Cela pourrait ensuite conduire à la reconnaissance de la possibilité et de la nécessité d'intégrer les perceptions des élèves dans l'enseignement.

Pour tout programme de langues étrangères qui vise à développer les compétences culturelles et interculturelles chez les élèves, il ne faut pas oublier que ces compétences ne sont pas une conséquence indubitable de l'enseignement de la langue, sans omettre de prendre compte des facteurs périscolaires qui influencent aussi l'ouverture d'esprit des élèves.

2.3.3 La psychologie concernant les représentations des enfants

2.3.3.1 Le facteur impactant en psychologie du développement

Hakvoort et Oppenheimer (1999) essayent de découvrir à quelle étape du développement d'un enfant, celui-ci aura la capacité de prendre une position à l'extérieur d'une interaction entre deux personnes et de percevoir l'interaction en tant qu'une tierce personne. En employant le modèle développemental formulé par Selman pour la compréhension interpersonnelle, les deux chercheurs expliquent comment les individus matures sont capables de progresser dans la compréhension de sentiments, des attitudes et des points de vue d'autrui. Selon Selman, la compréhension de la nature réciproque d'une relation interpersonnelle émerge à l'âge de 10 à 15 ans. C'est aussi dans cette étape du développement qu'un jeune est capable d'obtenir une meilleure compréhension du respect et de la tolérance mutuels.

Il s'agit d'un aperçu important pour ceux qui veulent intégrer les aspects interculturels dans les programmes de langues étrangères. Les collégiens français tombent bien dans cette tranche d'âge et peuvent avoir cette maturité de décentrement et évaluer plus objectivement les différentes perspectives culturelles. Byram (1997) considère également le facteur développemental comme une étape nécessaire dans la planification des programmes de langues étrangères pour une compétence communicative interculturelle, en soulignant la

nécessité d'analyser le développement cognitif et affectif des apprenants. L'enseignant ne doit rien tenir pour acquis. Il remarque que, pour les jeunes apprenants, il est nécessaire de commencer par le concret en allant vers l'abstrait.

Les recherches à partir de la psychologie du développement nous confirment que la période du collège pourrait être un temps idéal pour impliquer les élèves dans le développement des compétences culturelles et interculturelles. Par contre, le travail de Barrett (2007) montre que la psychologie du développement est insuffisante pour comprendre comment les jeunes répondent à l'apprentissage de l'Autre. Il est également nécessaire de prendre en compte la perspective en psychologie sociale.

2.3.3.2 Facteurs impactants en psychologie sociale

Barrett (2007) nous offre une méta-analyse de la psychologie du développement dans le but d'illustrer le fait que les facteurs influençant les représentations des enfants sur les nations et les groupes nationaux sont beaucoup plus compliqués que le seul impact de l'âge. En la prenant comme point de départ, Barrett se réfère à l'étude de Piaget et Weil en 1951 qui évalue la compréhension des enfants suisses sur leur propre pays et les pays étrangers, en employant la théorie des stades de Piaget. Bien que les résultats soient généralement identiques à la théorie piagétienne du développement des enfants, il souligne en même temps les limites de cette étude. Tout d'abord, l'étude ne présente pas de données quantitatives concernant le nombre des enfants en donnant les réponses caractérisées par chaque âge. D'ailleurs, l'étude se limite à un seul pays. En prenant en compte de nombreuses études dans ce domaine, Barrett indique que les connaissances et les attitudes sur les pays étrangers ne varient pas seulement en fonction de l'âge, mais aussi en fonction du sexe (Barrett, 1996, cité par Barrett, 2007), de la classe sociale (Jahoda, 1962 et Wiegand, 1991, cité par Barrett, 2007), de la nationalité (Jahoda et Woerdenbagch, 1982, cité par Barrett, 2007), de l'ethnicité (Wiegand, 1991, cité par Barrett, 2007) et de la location géographique par rapport à leur pays natal (Bourchier et al., 1996, cité par Barrett, 2007).

Dans le but d'analyser les raisons de ces différences, Barrett examine les influences du voyage, de l'enseignement académique, des médias de masse et des facteurs accessoires. Par exemple, les élèves de classes intermédiaires et avancées ont plus d'expériences des voyages,

ce qui mène à des représentations moins stéréotypées. Des programmes d'enseignements variés à propos de différents pays signifient que les élèves reçoivent différents enseignements académiques et différentes informations des médias de masse. Leurs représentations sur d'autres pays sont alors largement variées.

Barrett examine également les études concernant la fierté des enfants concernant leur pays natal. Selon la théorie piagétienne, cette fierté apparaît à l'âge de sept ans. Cependant, Barrett trouve ici une variation des résultats parmi les pays impliqués. Barrett constate également une variété parmi ces pays, en ce qui concerne l'utilisation et l'affect des enfants sur les emblèmes nationaux. Tout se diversifie non seulement en fonction de l'âge, mais aussi du groupe linguistique et du sexe des élèves. Le chercheur suggère que des facteurs sociaux tels que la scolarisation, les médias et la famille sont susceptibles d'influencer la fierté et l'utilisation et la connaissance des emblèmes nationaux.

Il est évident qu'au fur et à mesure du développement des recherches dans ce domaine, la crédibilité du seul facteur impactant de l'âge en psychologie cognitive sur les représentations des enfants est remise en question par les chercheurs et plus particulièrement dans les projets CHOONGE (*Children's Beliefs and feelings about Their Own and Other National Groups in Europe*) et NERID (*The Development of National, Ethno-linguistic and Religious Identity in Children and Adolescents Living the New Independent States of the Former Soviet Union*) menés par Barrett.

En collaboration avec des collègues étrangers, Barrett compare les études existantes avec les deux études comparatives internationales : CHOONGE consistant à découvrir les points de vue et les sentiments des enfants sur leur pays natal et d'autres groupes nationaux européens, et NERID visant à étudier le développement de l'identité nationale, ethno-linguistique et religieuse des enfants et des adolescents de l'ex-URSS.

Les deux projets impliquent plus de 4000 enfants et adolescents, âgés de 6, 9, 12 et 15 ans, habitants dans dix contextes nationaux différents : l'Angleterre, l'Ecosse, la Catalogne, le Pays Basque, le sud de l'Espagne, l'Italie, la Russie, l'Ukraine, la Géorgie et l'Azerbaïdjan. Les enfants sont sollicités par deux tâches différentes : une tâche d'attribution de traits et des entretiens afin de mesurer l'affect.

Les résultats montrent que la théorie de l'identité sociale (Tajfel, 1978, cité par Barrett, 2007) et la théorie de l'auto-catégorisation (Oakes, Haslam et Turner, 1994, cité par Barrett, 2007), employées afin d'expliquer les attitudes des adultes envers l'Autre, sont restreintes dans leur application aux enfants. En s'appuyant sur la théorie du développement, Nesdale et al. (2003), (cité par Barrett, 2007) créent la théorie du développement de l'identité sociale (SIDT) (« *Social identity development theory* »¹²¹) pour expliquer les attitudes raciales et ethniques. Selon la SIDT, on pourrait s'attendre à ce que les enfants de 4 ans environ montrent des préférences pour le groupe intérieur, mais ils n'ont pas encore développé à cet âge-là des préjugés sur le groupe extérieur. A l'âge de 7 ans, l'attention se tourne du groupe intérieur vers le groupe extérieur et les enfants commencent à détester le groupe extérieur. C'est à partir de cet âge que l'on pourrait s'attendre à l'émergence des préjugés. Les résultats obtenus dans les projets de CHOONGE et NERID révèlent une grande variété d'attribution des traits positifs et négatifs envers le groupe intérieur à l'égard de l'âge, ce qui ne correspond pas exactement à ceux définis par la SIDT. D'ailleurs, l'attribution de traits vis-à-vis du groupe extérieur est aussi diverse. Barrett préconise ainsi que, pour mieux comprendre les perceptions des jeunes à ces sujets, il est nécessaire de prendre en compte l'impact de leur expérience personnelle. Par conséquent, il propose un cadre nommé SSCMT (*Societal-Social-Cognitive-Motivational Framework*) qui prend en compte les facteurs suivants :

1. le facteur sociétal qui se rapporte aux divers aspects de la vie sociale d'un individu et particulièrement sous l'influence des normes et des valeurs adoptées par l'école et les médias de masse ;
2. le facteur social qui concerne une société, une collectivité humaine, plus particulièrement sous l'influence de la langue parlée (à la maison ou à l'école) et des parents (discours et pratiques par rapport à d'autres pays ; découverte des informations et des attitudes sur les pays ; contraintes concernant les médias ; accès aux paramètres particuliers ; culture des parents). Barrett invoque également l'influence de la classe sociale et de l'ethnicité qui portent sur les expériences de l'altérité des enfants, étant mis à part l'impact du sexe, de la localisation géographique et des enseignants et des camarades de classe ;

¹²¹ BARRETT, M., (2007), *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups : Essays in developmental psychology*, Hove, East Sussex, Psychology Press, p. 276.

3. le facteur cognitif qui représente la capacité des jeunes à suivre, de traiter et de maintenir les différents types d'informations ;
4. le facteur motivationnel qui consiste en processus cognitifs. Les jeunes sont plus motivés à s'engager avec les informations sur d'autres pays si elles correspondent à leurs propres besoins.

Nous allons consacrer la section 2.3.4 à expliquer plus précisément les facteurs sociétaux et sociaux dans les représentations sociales des enfants.

Barrett conclut que ces facteurs jouent tous un rôle dans les représentations des enfants sur leur pays natal et les pays étrangers. Tous les éléments sont indispensables pour expliquer le développement des enfants à cet égard. Il insiste cependant sur le fait que l'équilibre de ces influences varie en fonction des pays et des groupes sociaux. Le cadre de Barrett situe les enfants en développement dans une niche écologique qui change constamment avec l'épanouissement des enfants (« *ecological niche that itself constantly changes as the child grows older* »¹²²). C'est donc nécessaire d'observer les enfants dans son environnement (« *child-in-the-environment* »¹²³).

Malgré le fait que l'éducation interculturelle dans l'enseignement des langues n'est pas abordée dans le travail de Barrett, son cadre SSCMT pourrait amener des réflexions dans la didactique des langues. La prise en compte des éléments sociétal, social, cognitif et motivationnel qui influencent les représentations des enfants sur les cultures étrangères pourrait servir de base pour l'élaboration des programmes adaptés aux élèves de différents groupes sociaux, dans différents environnements scolaires. L'enseignant doit donner des tâches qui aident les élèves à évaluer de façon critique, mais avec sensibilité les représentations sociales dans leur école et dans les médias. L'enseignant est censé traiter avec délicatesse les opinions et les attitudes liées à la socialisation des jeunes à la maison, dans une communauté et à l'école. L'enseignant doit aussi tenir compte de la capacité cognitive de ses élèves pour faire face aux concepts plus ou moins abstraits et sélectionner des matériaux et des thèmes qui intéressent ses élèves. Une prise en conscience du cadre de Barrett est aussi importante pour le développement d'un programme d'enseignement interculturel que pour le développement des élèves.

¹²² Idem., p. 287.

¹²³ Ibid., p. 288.

2.3.4 Facteurs sociétaux et sociaux

Comme nous avons déjà évoqué dans la section 2.3.3, les représentations sociales des enfants sont largement sous l'influence des facteurs sociétaux et sociaux. Nous allons recenser dans cette section les recherches à cet égard en sociologie bourdieusienne.

2.3.4.1 La famille, deuxième lieu d'apprentissage des compétences culturelles

La famille joue un rôle aussi important que l'école dans la transmission des compétences culturelles. Les personnes qui sont à la fois les plus diplômées et issues d'un milieu cultivé ont plus d'aisance vis-à-vis de la culture scolaire, culture dominante d'une société et peut être transformée en « culture légitime ». D'après Bourdieu (1979), l'école ne fait que valider cette culture acquise à la famille. « *La définition dominante du mode d'appropriation légitime de la culture et de l'œuvre d'art favorise, jusque sur le terrain scolaire, ceux qui ont eu accès à la culture légitime très tôt, dans une famille cultivée, hors des disciplines scolaires ; elle dévalue en effet le savoir et l'interprétation savante, marquée comme 'scolaire', voir 'pédante', au profit de l'expérience directe et de la simple délectation* »¹²⁴. L'acquisition des compétences culturelles commence dès le plus jeune âge au sein d'une famille et les enfants apprennent inconsciemment à agir pour que leurs pratiques et leurs goûts soient valorisés par les personnes qui les entourent. Nous pouvons ainsi déduire que la classe sociale à laquelle les enfants appartiennent décide de leur point de départ dans le parcours du développement des compétences culturelles.

2.3.4.2 L'inégalité face à l'école parmi les différentes catégories sociales

Selon la catégorie sociale d'appartenance de Bourdieu et de Passeron (1964), les élèves ne disposent pas des mêmes ressources pour s'adapter à la culture scolaire. Ils distinguent trois classes sociales et leurs rapports à la culture scolaire.

Pour les enfants issus d'une classe sociale favorisée, ils ont un rapport libre avec cette culture : « *ainsi la désinvolture ironique, l'élégance précieuse ou l'assurance statuaire qui*

¹²⁴ BOURDIEU, P., (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Minuit, p. II.

permet l'aisance ou l'affectation de l'aisance sont presque toujours le fait d'étudiants issus des hautes classes où ces manières jouent le rôle d'un signe d'appartenance à l'élite »¹²⁵. Pour les classes moyennes, elles ne se caractérisent pas par la plus grande facilité à assimiler la culture de l'école mais par la plus forte volonté de l'acquérir. Cette volonté, fondée sur une adhésion totale aux valeurs de l'école, est ainsi transmise par les familles qui cherchent à atteindre la réussite sociale par la réussite scolaire. Pour les catégories les plus défavorisées, la nécessité économique incite les élèves à plus de réalisme puisque leur avenir dépend plus directement de leur réussite scolaire. Ils ont tendance à choisir les filières qui leur offriront un emploi avec plus de certitude.

2.3.4.3 La distinction et l'imitation du goût dominant

Les trois classes sociales (bourgeoisie, petite bourgeoisie, classe populaire) en sociologie de la culture selon Bourdieu (1979) sont caractérisées par leur rapport singulier avec la culture. Chaque classe tend à imiter le goût des classes supérieures. Cette imitation est cependant une menace pour les classes dont la culture est imitée dans la mesure où elle leur fait perdre leur exclusivité de leur position dominante.

La distinction maintient alors cet écart avec les autres classes sociales. Par « distinction », Bourdieu entend donc à la fois « *un rang à tenir* »¹²⁶ et une « *distance à maintenir* »¹²⁷. La distinction repose sur des pratiques culturelles et des préférences esthétiques. Selon Bourdieu, dès qu'une pratique se diffuse, elle perd son pouvoir distinctif car elle est « *dévalorisée par la divulgation* »¹²⁸. La pratique diffusée est alors abandonnée par les classes dominantes qui se tournent vers d'autres pratiques, plus exclusives et plus distinctives. Chaque classe essaie d'imiter le goût des classes qui lui sont supérieures et chacune tente de se distinguer du goût des classes qui lui sont inférieures.

¹²⁵ BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C., (1964), *Les Héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, Minuit, p. 34.

¹²⁶ *La Distinction. Critique sociale du jugement*, 1979, *op.cit.*, p. 61.

¹²⁷ *Ibid.*, p. 61

¹²⁸ *Ibid.*, p. 16.

2.3.4.4. Habitus et capitaux culturels

Chez Bourdieu (1980), l'habitus est défini comme un « *principe générateur et organisateur de pratiques et de représentations* »¹²⁹. Il est composé de schèmes de perception (manières de percevoir le monde), d'appréciation (manières de le juger) et d'action (manière de s'y comporter) qui ont été intériorisées et incorporées par les individus au cours de leur socialisation – primaire, pendant l'enfance, et secondaire, à l'âge adulte – de manière plus ou moins inconsciente. Les habitus varient en fonction des conditions d'existence et de la trajectoire sociale de chacun.

Bourdieu envisage l'existence des capitaux de différentes natures qui apparaissent comme autant de ressources sociales pour les agents. Conçue comme un stock au volume plus ou moins important, chaque espèce de capital est le fruit d'une accumulation en vue d'obtenir profit ou rendement.

Quatre principaux types de capitaux sont distingués dans l'analyse bourdieusienne : le capital économique, le capital culturel, le capital social et le capital symbolique. En ce qui nous concerne dans la présente recherche, le capital culturel et le capital social sont définis de la manière suivante :

- le capital culturel correspond aux ressources culturelles qui permettent à un individu d'apprécier les biens et les pratiques propres à la culture légitime. Pour être transmis, le capital à l'état incorporé implique un travail d'inculcation et d'assimilation qui demande du temps. A l'état objectivé, le capital culturel nécessite également l'acquisition de dispositions pour apprécier les biens culturels possédés.
- le capital social est défini comme « *l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un réseau durable de relations plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'inter-reconnaissance* »¹³⁰. Le capital social ne peut être transmis tel quel dans la mesure où il nécessite un travail

¹²⁹ BOURDIEU, P., (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit, p. 88.

¹³⁰ BOURDIEU, P., (1980), *Le capital social. Notes provisoires*, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol.31, p. 2.

constant d'instauration et d'entretien afin de « *produire et reproduire des liaisons durables et utiles, propres à procurer des profits matériels ou symboliques* »¹³¹.

Pour conclure cette partie, la littérature scientifique nous montre que l'accent mis sur la culture pourrait être une motivation intrinsèque des élèves. Une attention portée aux contextes culturels de la langue cible peut amener aux élèves des contenus stimulants en cours de langues étrangères. Cependant, les recherches montrent aussi que la motivation de l'acquisition de la langue seconde est complexe et dépend d'autres facteurs. Ainsi, un changement de l'enseignement du contenu ne peut pas résoudre tous les problèmes liés à la motivation. Nous apprenons également que l'apprentissage et l'enseignement de la dimension culturelle abordés de façon aléatoire n'aident pas au développement des compétences culturelles et interculturelles chez les élèves. Les enseignants ne peuvent pas ignorer l'impact des attitudes socio-culturelles afin d'offrir une ouverture à d'autres cultures.

La théorie du développement suggère que la période au collège est une phase pertinente pour introduire l'apprentissage de l'Autre, étant donné que les élèves à cet âge-là sont capables d'observer différents points de vue. D'ailleurs, Barrett (2007) nous signale qu'il ne faut pas prendre l'âge comme le seul élément qui influence les représentations sociales des élèves. Les facteurs sociétaux et sociaux occupent aussi une place importante dans la construction des compétences culturelles et interculturelles des élèves.

¹³¹ Idem., p. 2.

CHAPITRE III : LA CONSTRUCTION DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre, nous allons présenter les réflexions et les cheminements méthodologiques que nous avons empruntés pour notre travail de recherche. Nous expliquerons dans un premier temps la problématique et les objectifs poursuivis, tout en précisant nos questions de recherche. Dans un deuxième temps, nous décrirons notre position épistémologique qui nous a permis ensuite de choisir notre approche de recherche. Enfin, nous présenterons comment le travail de la préparation a été réalisé, y compris les méthodes de recherche et les entretiens préliminaires, afin d'examiner, avant de commencer le recueil de données sur le terrain, la faisabilité de la vérification de nos hypothèses.

3.1 La problématique

A l'heure d'une croissance sans précédent du nombre d'apprenants en France, l'enseignement du chinois s'accompagne d'une nouvelle attente : l'enseignement de la culture chinoise. Si dans les esprits, comme le dit François Jullien, la culture chinoise, évoque « *la grande civilisation qui s'est développée hors de la pensée européenne* »¹³², son poids n'en est pas moins réel au sein de l'apprentissage du chinois et son étude est devenue incontournable : la mise en place des Sections Européennes et de Langues Orientales (SELO) dès 1992, puis des Sections Internationales de chinois dès 2008, dans lesquelles la culture chinoise est partie intégrante, en est un exemple des plus significatifs.

Il faut relever ici le défi de la mondialisation et de ses enjeux dans les échanges politiques, économiques, culturels pour ne citer que ceux-là, entre la Chine et la France, comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 4. Les acteurs qui relèveront ce défi auront non seulement besoin d'une maîtrise étendue en termes de compétences langagières, mais également d'une compréhension fine des deux cultures. Ainsi, l'acquisition des compétences culturelles et interculturelles, permettant de comprendre, de mettre en relation les deux cultures, d'interpréter leurs points communs et différences, est nécessaire à une communication réussie.

Face à ces enjeux, la question se pose du développement de ces compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français. Notre fonction d'assistante venue de Chine, dont l'un des objectifs principaux est

¹³² JULLIEN, F., (2005), *Conférence sur l'efficacité*, Paris, Presses Universitaires de France-PUF, p. 1.

d'approfondir les connaissances sur la culture et de la civilisation chinoises et d'aborder des sujets socio-culturels susceptibles d'intéresser les élèves, nous amène souvent à nous interroger sur la définition des compétences culturelles et interculturelles en chinois. Quelles compétences devrions-nous développer chez nos élèves apprenant le chinois dans l'enseignement secondaire ? Malheureusement, le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* et les programmes d'enseignement en chinois ne nous ont pas donné une réponse adéquate. Peu de recherches sont consacrées à la définition des compétences culturelles et interculturelles en langue chinoise. En Chine, les recherches en la matière se limitent à des « techniques » relevant quelque peu de « recettes » pédagogiques, se concentrant sur les contenus (sans objectif précis). En France, les études dans ce domaine concernent essentiellement le français langue étrangère (FLE) ou les langues européennes, comme par exemple le modèle des « *savoirs* » de Byram et Zarate (1998), le modèle ICC (« *Intercultural Communicative Competence* ») de Byram (1997). Pour l'enseignement du chinois, une véritable recherche n'a pas encore été engagée. La définition des compétences culturelles et interculturelles en chinois à développer chez les élèves constitue donc le point de départ de notre étude qui va s'articuler autour de notre première question de recherche. Quand on parle de compétences à acquérir, on se place au niveau de l'élève. Mais quand il s'agit de la définition des compétences, étant donné qu'il existe de différents acteurs dans l'enseignement d'une langue et d'une culture étrangères, avec leurs propres objectifs culturels et interculturels, il nous faudra alors les prendre tous en compte en mettant les élèves au cœur de notre réflexion tout en intégrant le cadre scolaire et institutionnel.

La littérature scientifique sur la définition des compétences culturelles et interculturelles à laquelle nous nous référons, se concentre principalement sur une optique qui porte soit sur les enseignants, soit sur les matériaux pédagogiques, soit sur les apprenants. Mais nous ne retrouvons que très peu de recherches qui s'intéressent au croisement de ces acteurs pour construire les compétences culturelles et interculturelles en langue étrangère. D'ailleurs, le regard scientifique porté sur ces acteurs que sont les élèves dans le contexte secondaire est rare. Même si des recherches existent sur les étudiants dans l'enseignement supérieur au sein de l'Union Européenne du point de vue social (Vasconcellos, 1999, Dubet, 2001, Moulin, 1991, Fisher, 2000) ou en didactique des langues étrangères par le biais de la mobilité (Coulon, Paivandi, 2003, Kohler, Lalemand, Lepez, 2008, Zarate, 2000), ou sur les enfants immigrants (EURYDICE, 2004, Verhoeven, 2002) et les enfants plurilingues (Krumm, 2008). L'attention portée aux adolescents concerne essentiellement les échanges

scolaires (Brohy, Triantaphylou, 2008), mais toutes ses recherches s'inscrivent à l'intérieur de l'Europe et les travaux concernant les adolescents apprenant une langue et une culture étrangères hors de l'Europe sont parfois peu engagés.

Le passage dans l'enseignement secondaire correspond à une période où les échanges interculturels s'intensifient, les expériences de mobilité commencent, et l'accès à l'Internet permet des échanges interculturels sans aucun déplacement géographique, etc. Les compétences culturelles et interculturelles chez les élèves ne sont plus seulement un objet scolaire, mais tendent à devenir un objet d'expérience, progressivement élaboré par l'apprenant dans, mais aussi hors de l'école. Notre recherche ne se limite donc pas à la seule question de la définition des compétences chez les élèves, et notre hypothèse de recherche se trouve englobée dans une problématique plus large qui concerne le processus de la construction des objectifs culturels et interculturels attribués à l'enseignement du chinois, ainsi que l'interaction de leurs objectifs. C'est ainsi se construit notre première hypothèse : les objectifs assignés à l'enseignement des compétences culturelles et au développement des compétences interculturelles, dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français, par les élèves et leurs parents, par les matériaux pédagogiques et par les enseignants, ne sont pas toujours cohérents ; néanmoins ils s'interagissent.

Il ne faut pas non plus oublier que notre recherche s'inscrit dans le système scolaire français. Il paraît important de se poser la question du rôle de ce système dans la reconnaissance des compétences culturelles et interculturelles en chinois. Il nous semble, en effet, qu'il existe aujourd'hui un déséquilibre entre les compétences culturelles et interculturelles développées chez les élèves au cours de l'apprentissage de la langue chinoise, et leur reconnaissance de la part du système scolaire français, alors que celui-ci devrait, selon nous, en être le moteur pour le développement des compétences culturelles et interculturelles. L'élaboration de ces compétences est le fruit de l'interaction des objectifs attribués par les élèves et leurs parents, par les enseignants et par les matériaux pédagogiques, alors que le système scolaire français ne l'intègre pas dans son dispositif d'évaluation. Nous construisons à partir de ce constat-là notre deuxième hypothèse en mettant en relation le développement des compétences et sa reconnaissance au niveau social et éducatif. Notre deuxième hypothèse est que les compétences culturelles et interculturelles ne sont pas valorisées comme telles par le système scolaire français, et l'interaction des objectifs culturels et interculturels entre les

matériaux pédagogiques, les enseignants, les élèves et leurs parents, n'est pas prise en compte dans l'évaluation en chinois.

Essentiellement assise dans le champ de la didactique des langues et des cultures, la présente recherche s'inscrit dans un cadre pluridisciplinaire en faisant appel à la richesse de certains concepts empruntés à d'autres disciplines.

Appartenant à un champ de recherche en sciences sociales, la didactique des langues et des cultures implique déjà, quant à elle, « *une transdisciplinarité qui court de l'histoire des mentalités à la géopolitique, de la sociologie de l'altérité à la psychanalyse dont le centre est constitué par la relation à l'étranger* »¹³³.

Dans une optique anthropologique, nous nous intéressons aux individus et à leurs expériences dans des contextes définis par différentes échelles. Comme ce que dit Marc Augé, « *il n'y a plus d'analyse sociale qui puisse faire l'économie des individus, ni d'analyse des individus qui puisse ignorer les espaces par où ils transitent* » (Augé, 1992¹³⁴). C'est la raison pour laquelle nous mettons l'attention non seulement sur les élèves, mais aussi sur leurs parents et sur les enseignants. La recherche s'inscrit dans différentes échelles. Comme le préconisent Augé et Colleyn (2004), dans une recherche de compréhension des phénomènes, la notion d'échelle d'observation devient alors indispensable à la construction de l'objet et se décline en échelles géographiques et en échelles socioculturelles. D'un point de vue géographique, l'anthropologie doit nécessairement désormais tenir compte de différentes échelles - locale, nationale et mondialisée. D'un point de vue socioculturel, alors que « *l'époque se caractérise, pour chaque individu, par un va-et-vient entre le niveau local et le niveau global* »¹³⁵, il s'agit de tenter de saisir les liens existant entre des phénomènes d'ordre micro-individuel, micro-social et macro-culturel. Dans le cas de notre étude, les échelles d'observation sont représentées, pour les premières, par les échelles institutionnelle, nationale et mondialisée, et pour les secondes, par une focalisation sur les objectifs poursuivis par chaque individu, l'élève, les parents ou l'enseignant (micro-individuel), sur l'interaction entre ces objectifs culturels et interculturels (micro-social) et sur le rôle de la mondialisation dans le système scolaire français (macro-culturel). L'objet se situe donc dans la recherche d'une

¹³³ La Reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte, 2004, *op.cit.*, p. 4.

¹³⁴ *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*, 1992, *op.cit.*, p. 149.

¹³⁵ *L'Anthropologie*, 2004, *op.cit.*, p. 22.

articulation dynamique entre objectifs individuels, objectifs collectifs, reconnaissance institutionnelle et évolutions contemporaines, et s'appuie sur un corpus mixte d'entretiens d'élèves, de leurs parents et des enseignants, de matériaux pédagogiques et de documents concernant l'évaluation en chinois dans le système scolaire français, le tout s'inscrivant dans un contexte de la mondialisation de l'enseignement secondaire.

En sociologie, nous empruntons aux théories de Bourdieu afin de découvrir le lien entre les classes sociales et les objectifs culturels et interculturels des parents, ou bien au rôle de la transmission du « capital » au sein d'une famille dans la construction des objectifs culturels et interculturels des élèves, etc.

Du point de vue psychologique, nous nous référons aux théories de la psychologie développementale de Piaget pour expliquer l'influence du développement cognitif dans la construction des objectifs culturels et interculturels des adolescents.

Dans une didactique des langues et des cultures ne se limitant pas à l'espace éducatif, l'acteur social plurilingue et pluriculturel est mis en avant comme un individu dont les compétences interculturelles demandent à être reconnues (Murphy-Lejeune, Zarate, 2003). C'est dans ce cadre-là que nous inscrivons l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles dans le système scolaire français.

3.2 Position épistémologique

Nous adoptons essentiellement une position interprétative pour notre étude puisque nous voulons connaître les objectifs culturels et interculturels des acteurs dans l'enseignement du chinois. Nous nous intéressons aux expériences personnelles, aux contextes dans lesquels se construisent les perceptions de ces acteurs et leur fonctionnement dans l'interaction. L'analyse des documents officiels et institutionnels, concernant la valorisation et l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles aux niveaux international, national et local, nous offre aussi une perspective qui reflète les perceptions des compétences culturelles et interculturelles de la part du système scolaire français.

Nous partons du postulat que la réalité n'est jamais extérieure au sujet qui l'examine et qu'il existe une relation entre le sujet et l'objet. Comme Bourdieu (1979) l'affirme, les objets

eux-mêmes ne sont pas objectifs, c'est-à-dire qu'ils sont dépendants des caractéristiques sociales et personnelles des personnes qui les observent. Il n'est donc pas possible de tenter d'isoler le fait extérieur, objectif, de ses répercussions affectives. Nous voulons découvrir les objectifs culturels et interculturels assignés par les élèves et leurs parents, par les enseignants et par les matériaux pédagogiques, mais ces objectifs ne sont pas directement observables dans les discours pendant les entretiens ou dans la plupart des cas, ne sont pas perçus exactement par les acteurs eux-mêmes. Il nous appartient alors d'interpréter les objectifs culturels et interculturels à travers ce que ces acteurs en disent, ce qu'ils font et ce qu'ils ont vécu. Cette interprétation n'est pas extérieure au chercheur, mais dépend de ses représentations et de ses expériences. Notre propre expérience de séjour en France pendant sept ans, durant lesquelles nous avons acquis des compétences culturelles et interculturelles, pour nous adapter à un contexte culturel différent de celui dans lequel nous avons été socialisée, notre fonction d'assistante en langue chinoise auprès des élèves en contexte scolaire français, tout cela implique que nous ne sommes pas une chercheuse désintéressée. Nous avons notre propre perception de la construction des compétences culturelles et interculturelles. Il y a d'ailleurs une relation dynamique entre le sujet et l'objet, entre la subjectivité de l'acteur et le fait concret, entre le monde de la culture et le monde de la nature. Il y a constamment un va-et-vient entre ces deux pôles. L'objet se construit dans un continuuel mouvement entre le fait observé et la créativité du sujet. En tant que chercheuse, nous avons joué un rôle interactif dans les décisions sur les parties à inclure dans notre recherche et ces décisions sont sous l'influence de nos propres interprétations et perceptions à l'égard du monde extérieur.

Pour nous, l'essence de l'objet ne peut pas être atteinte ou n'existe pas. Selon Piaget (1970), l'homme, en tant que sujet conscient doué de parole et de multiples symbolismes, ne peut pas être objectif. Les êtres humains construisent leur propre réalité subjective, et le chercheur interprète des données issues des représentations subjectives des individus qui interprètent eux-mêmes le phénomène étudié (Lincoln et Guba, 1985). Ces représentations s'imbriquent avec les perceptions du chercheur dans la construction de la réalité. Dans la présente recherche, nous ne pouvons qu'étudier les représentations des compétences culturelles et interculturelles de ces acteurs mais non les compétences culturelles et interculturelles elles-mêmes. Nous sommes convaincue que la plupart des individus ont un raisonnement logique et cohérent pour leurs expériences personnelles et les expriment dans un

langage compréhensible, ce qui nous permet d'approcher ce qu'ils expérimentent de l'objet de l'étude.

La recherche est pour nous un processus de construction où le chercheur essaye d'inférer des découvertes de régularités à partir des observations empiriques. L'expérience précède la connaissance, car elle nous donne des indices qui sont la manifestation d'un état ou d'un phénomène qui est à révéler par le chercheur. Le chercheur travaille comme un archéologue qui tire parti du traitement des messages qu'il manipule pour inférer, c'est-à-dire induire logiquement, des connaissances sur l'émetteur du message ou son environnement. Il nous faudra dans ce cas-là, faire ressortir les objectifs culturels et interculturels dans l'enseignement du chinois à partir des données recueillies dans les entretiens et dans les matériaux pédagogiques, dégager les facteurs influents dans la construction des objectifs culturels et interculturels parmi les expériences personnelles des individus et l'étude de différents contextes et identifier les compétences culturelles et interculturelles valorisées dans le système scolaire français à travers l'analyse des documents concernant l'évaluation, etc.

Notre étude ne cherche pas une explication causale qui pourrait directement être généralisée dans d'autres situations. La réalité est multiple, « *le chercheur produit des explications qui ne sont pas la réalité, mais un construit sur une réalité susceptible de l'expliquer* »¹³⁶. Il existe de multiples possibilités pour expliquer la réalité et la recherche essaye d'en trouver une mais sans viser l'exhaustivité. La valeur de la connaissance est construite par le déroulement de l'étude et dépend de son contexte de construction. Il suffit au chercheur de convaincre que son processus de recherche lui permet de construire des connaissances valides (Denzin et Lincoln, 1994). Ainsi, il nous appartient de retracer toute l'histoire de la recherche, en indiquant les décisions prises tout au long de l'étude et de les justifier. C'est pour cela que nous allons consacrer l'un de nos chapitres à suivre à décrire le déroulement de notre recherche pour la validité de la construction des connaissances.

3.3 L'approche choisie

Nous adoptons une approche qualitative pour notre étude. Il s'agit d'une méthodologie de la théorisation enracinée (Luckerhoff et Guillemette, 2012) visant à construire des théories

¹³⁶ WACHEUX, F., (1996), *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*, Paris, Economica, p. 43.

non pas à partir d'hypothèses prédéterminées, mais forgées à partir des données du terrain et de situations de terrain que le chercheur a collectées. Ce choix est d'abord dû au fait qu'il y a un manque de littérature et de documents concernant l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles dans le contexte secondaire, et plus particulièrement concernant l'interaction des objectifs attribués par les élèves et leurs parents, par les enseignants et par les matériaux pédagogiques. Ensuite, la complexité du contexte de recherche nous incite à choisir cette approche, car seul ce type de démarche peut mettre en évidence les interactions. Crozier et Friedberg (1977) ont montré l'importance de la connaissance du contexte afin de pouvoir faire un diagnostic et de s'imprégner de la rationalité qui est contingente au système. Pour eux, il y a une rationalité qu'il s'agit précisément de trouver dans chaque organisation. Ainsi, « *par un jeu de miroir incessant entre les données convergentes et / ou discordantes contenues dans ces entretiens, le chercheur tentera de retrouver la logique interne qui, pour les diverses catégories d'acteurs, structurent implicitement l'ensemble de leurs perceptions, sentiments et attitudes, et ainsi de dégager et expliciter les stratégies en présence* »¹³⁷. Notre recherche s'inscrit dans le contexte de l'enseignement secondaire français sous l'influence de la mondialisation. La définition des compétences culturelles et interculturelles en chinois résulte de l'interaction des parents et des élèves, des enseignants et des matériaux pédagogiques. Comme nous l'avons évoqué dans la séquence 3.1, géographiquement, il s'agit de trois échelles dans lesquelles nous plaçons notre recherche : locale, nationale et mondiale. Socio-culturellement, la recherche se situe aux niveaux micro-individuel, micro-social et macro-culturel. C'est donc en tenant compte de cette complexité du contexte que nous avons décidé de mettre en œuvre l'approche inductive de la théorisation enracinée.

L'approche qualitative est utilisée aussi en fonction des buts de notre recherche. Premièrement, nous prétendons comprendre les objectifs culturels et interculturels des acteurs dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français, ainsi que le lien entre ces objectifs et leurs expériences. Comme nous l'avons expliqué dans notre position épistémologique, l'objet de recherche n'est jamais objectif. Nous nous intéressons non seulement aux expériences matérielles et aux comportements physiques qui ont lieu, mais aussi aux représentations des individus à l'égard de ces expériences et comportements qui font eux-mêmes partie de la réalité. D'où l'intérêt de l'interprétation du chercheur et de l'approche interprétative en sciences sociales.

¹³⁷ CROZIER, M., FRIEDBERG, E., (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Les Éditions de Seuil, p. 474.

Deuxièmement, nous tentons de comprendre le contexte particulier à l'intérieur duquel la population agit et l'influence de ce contexte sur ces actions. Le développement des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement de la culture chinoise se construit non plus seulement à l'intérieur de l'école, mais aussi hors de l'école. Il s'agit en fait d'un contexte analysable selon trois échelles. La mondialisation permet aux élèves d'avoir des expériences de mobilité, des rencontres interculturelles qui développent une partie de leurs compétences culturelles en chinois, et surtout des compétences interculturelles hors de l'école. Ensuite, le contexte familial et la classe sociale de la famille jouent aussi un rôle dans la construction des compétences chez leurs enfants. Enfin, l'enseignement du chinois s'inscrit dans le système scolaire français où les enseignants, les matériaux pédagogiques et l'évaluation interagissent dans l'apprentissage du chinois par les élèves. C'est la raison pour laquelle nous les intégrons également dans notre étude. Il nous paraît que le contexte est complexe et particulier aux élèves étudiés. Il s'agit d'un nombre relativement restreint d'individus, et non pas d'un large échantillon à partir duquel nous pourrions généraliser notre conclusion. Ainsi, il est essentiel de comprendre comment ces actions et ces significations sont mises en forme par les circonstances complexes dans lesquelles elles se produisent.

Troisièmement, nous voudrions comprendre le processus par lequel des événements et des actions ont lieu. Merriam (1988) constate que l'intérêt d'une étude qualitative réside plus dans le processus que dans les résultats. Nous ne visons pas seulement les objectifs attribués par les élèves et leurs parents, par les enseignants et par les matériaux pédagogiques, mais aussi leur interaction, c'est-à-dire le processus de la construction de ces objectifs. Nous ne prétendons pas seulement comprendre les résultats de l'évaluation des compétences mais aussi l'interaction entre l'évaluation et la construction des compétences. Cet accent mis sur le processus est l'un des avantages dont la recherche expérimentale et les enquêtes par sondages ne disposent pas.

Il faut noter que notre recherche qualitative est basée sur l'étude de cas. Yin (1989) la définit comme « *une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte réel, lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte n'apparaissent pas clairement, et dans laquelle plusieurs sources de preuve sont utilisées* » (Yin, 1989, cité par ESSID, 2009 : 245). Eisenhardt (1989) donne à l'étude de cas une définition plus large. Pour lui, « *l'étude de cas est une stratégie de recherche qui se concentre sur la compréhension des dynamiques présentes dans un cadre unique et particulier* » (1989, cité par ESSID, 2009 :

245). A l'égard de l'objet de l'étude, selon Yin (2003), notre recherche est à la fois descriptive et explicative. Il s'agit de décrire d'abord les objectifs culturels et interculturels attribués par les acteurs dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français et d'expliquer ensuite quels sont les facteurs influents dans la construction de ces objectifs. Du point de vue des propriétés du cas étudié, selon Stake (1998), notre recherche est instrumentale et intrinsèque.

Après une revue de la littérature scientifique concernant les questions de recherche, nous avons fait deux hypothèses en déclarant que les objectifs attribués par les élèves et leurs parents, par les enseignants et par les matériaux pédagogiques ne sont pas cohérents mais néanmoins interagissent. Par contre, l'interaction de ces objectifs n'est pas prise en compte dans l'évaluation en chinois. Des compétences culturelles et interculturelles en chinois ne sont donc pas valorisées comme telles par le système scolaire français. Notre cas d'étude est instrumental parce que l'analyse des données recueillies se fait à partir de ces deux hypothèses et le cas joue un rôle de support et facilite notre compréhension d'autre chose (« *It plays a supportive role and it facilitates our understanding of something else* »¹³⁸). En outre, il est intrinsèque parce que le cas est représentatif d'autres cas et l'objectif est de rechercher une meilleure compréhension du cas particulier étudié. Notre échantillon manifeste une certaine complexité et représentativité selon les parcours d'apprentissage, les classes sociales et les statuts de la langue chinoise dans un même établissement. Le cas sera ainsi décrit et analysé en profondeur et dans toutes ses dimensions.

Cette approche qualitative basée sur l'étude de cas met en relief un frottement entre les données recueillies et le modèle dégagé. L'analyse et l'interprétation fonctionnent dans un va-et-vient entre les deux pôles. Dans notre cas, nous n'avons pas oublié un troisième pôle, celui de la littérature scientifique existante qui nous sert de cadre de référence pour nourrir notre réflexion et améliorer la compréhension du cas étudié. La présente recherche se construit donc sur un processus interactif et itératif entre la littérature, les données et la théorie. Si nous nous appuyons en majeure partie sur des ouvrages et des sites rédigés en français, nous ne négligeons pas pour autant ceux qui le sont en anglais et en chinois, du fait de notre maîtrise des trois langues, et parce que nous nous intéressons également aux phénomènes de trilinguisme et aux comparaisons conceptuelles que permet la traduction.

¹³⁸ STAKE, R., (1994), « Case studies », in DENZIN, N., et LINCOLN, Y., (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, p. 237.

3.4 Méthodes de recherche

Le choix des méthodes de recherche varie en fonction de nos questions de recherche et d'hypothèses.

Pour répondre à la première question de recherche, qui tend à découvrir la relation entre les objectifs culturels et interculturels attribués par les élèves et leurs parents, par les enseignants et par les matériaux pédagogiques dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire, nous empruntons une méthode mixte d'analyse de contenu dans les matériaux pédagogiques et d'entretien compréhensif, développée par Kaufmann et ici destinée aux élèves et à leurs parents, ainsi qu'aux enseignants.

Notre expérience professionnelle de face à face pédagogique enseignante/enseigné, basée sur l'écoute de l'autre, nous amenait naturellement à faire ce choix plus compréhensif et donc plus humain que les autres choix. De plus, l'objectif de la première question de recherche est de connaître d'abord les objectifs culturels et interculturels de ces acteurs, et de comprendre ensuite les facteurs influents qui agissent sur la construction des compétences, y compris les expériences personnelles, les représentations de l'enseignement de la culture chinoise, etc. Les autres techniques d'investigation nous paraissent insuffisantes pour élucider un tel champ de recherche.

Kaufmann perçoit l'entretien comme un échange entre enquêteur et enquêté qui se rapproche de la conversation. Il s'agit pour lui d'un jeu à 3 pôles que sont l'empathie de l'enquêteur vers l'enquêté, l'engagement mutuel des deux personnes et l'objet de la recherche. Notre fonction d'assistante en chinois dans un établissement secondaire nous permet de créer un triangle avec ces 3 pôles pour soutenir notre enquête. Notre propre séjour en France pendant des années pour nous adapter à un contexte culturel différent de celui dans lequel nous avons été socialisée, nos expériences d'échanges interculturels et de mobilité dans le passé, ainsi que nos compétences culturelles et interculturelles en attente d'une valorisation de la part de l'établissement universitaire nous conduisent à l'empathie vis-à-vis des élèves enquêtés ; notre fonction d'assistante en langue chinoise auprès des élèves en contexte scolaire français nous permet de comprendre l'enseignement de la culture chinoise, partageant la place des enseignants interviewés ; notre identité chinoise nous conduit parfois à une vision extérieure pour observer l'éducation française et ainsi avoir des points de vue qui

s'apparentent à un engagement dans la discussion avec les parents. L'entretien nous semble dans ce cas-là un choix pertinent.

Quant à l'analyse de contenu dans les matériaux pédagogiques, elle se donne pour objectif de faire parler ces matériaux de la même manière que les élèves et leurs parents ainsi que les enseignants interrogés dans les entretiens. Nous visons à faire ressortir les objectifs culturels et interculturels dans les manuels scolaires et les matériaux pédagogiques conçus par les enseignants dans un premier temps, et ensuite à rechercher les influences qui agissent dans la construction de ces objectifs. Bardin décrit l'analyse de contenu comme « *une méthode très empirique qui dépend du type de 'parole' à laquelle on s'attaque et du type d'interprétation que l'on vise* »¹³⁹ et « *un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages* »¹⁴⁰. Les données revêtent rarement, quant à elles, un intérêt intrinsèque, mais donnent des indices qui sont la manifestation d'un état ou d'un phénomène qui est à révéler par les chercheurs. Les contenus culturels, les protagonistes, leurs modes de présentation, les démarches de travail et les tâches proposées aux élèves dans les matériaux pédagogiques constituent une masse d'informations. Notre première hypothèse nous donne des indicateurs pour rechercher dans ces informations les objectifs culturels et interculturels, ainsi que les facteurs influents sous-jacents.

Notre analyse est davantage de type qualitatif où « *c'est la présence ou l'absence d'une caractéristique de contenu donnée ou d'un ensemble de caractéristiques, dans un certain fragment de message, qui est prise en considération* »¹⁴¹. La présence d'éléments fonctionne comme un indicateur, mais l'absence d'élément peut aussi apporter du sens puisqu'elle permet de montrer une position ou une perception différente. Cela correspond exactement à notre cas, étant donné que l'absence de certains contenus culturels ou de tâches proposées reflète la perception des compétences culturelles et interculturelles de la part des auteurs de matériaux pédagogiques dans l'enseignement du chinois.

Pour vérifier la deuxième hypothèse, à savoir que l'interaction de ces objectifs n'est pas prise en compte dans l'évaluation en chinois, et que des compétences culturelles et

¹³⁹ BARDIN, L., (1977), *L'Analyse de contenu*, Paris, PUF, coll. « Le Psychologue », p35.

¹⁴⁰ Idem., p. 42.

¹⁴¹ Ibid., p. 24.

interculturelles en chinois ne sont pas valorisées comme telles par le système scolaire français, nous adoptons une méthode mixte d'analyse de contenu et d'analyse comparative. Comme nous l'avons expliqué ci-dessus, l'analyse de contenu dans les documents concernant l'évaluation en chinois a pour objectif de dégager les compétences culturelles et interculturelles valorisées par le système scolaire français. L'analyse comparative nous permet de comparer les compétences visées dans la première hypothèse et celles associées dans la deuxième, afin de voir si le système scolaire français prend en compte l'interaction des élèves et leurs parents, des enseignants et des matériaux pédagogiques dans l'évaluation en chinois.

3.5 Préparation des outils de recherche

3.5.1 Pré-corpus

Notre statut d'assistante en chinois au lycée et au collège nous facilite la prise de contact avec les professeurs de chinois, et nous permet de connaître les horaires de cours et d'entrer dans la classe pour observer les cours de chinois au secondaire.

Pendant une période de 3 mois, de septembre à décembre 2011, nous avons observé des cours de chinois en LV1, LV2 et LV3, dans les classes de 6ème jusqu'à la Terminale, pour découvrir :

- les matériaux pédagogiques utilisés dans l'enseignement de la culture chinoise.
- l'interaction en cours et hors de la classe entre élèves, enseignants et parents
- les activités menées autour de l'enseignement de la culture chinoise en cours et hors de la classe
- la pédagogie des enseignants pour aborder la culture chinoise
- les modalités de l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au sein de l'établissement

Nous nous sommes munie d'un carnet de bord pour prendre des notes et écrire les idées qui nous viennent à l'esprit pendant les observations. Les notes sont toutes datées, accompagnées d'informations sur les niveaux, les classes et les noms des enseignants. Une fiche d'observation des cours est reproduite en annexe 2.

Ces observations nous ont permis d'avoir une idée plus globale que notre seule expérience de l'enseignement de la culture chinoise au secondaire et nous ont beaucoup inspirée à propos des questions à poser dans les guides d'entretien avec les élèves et les enseignants.

3.5.2 Les guides d'entretien avec les élèves, les parents et les enseignants

Les guides d'entretien avec les enseignants, les élèves et leurs parents avaient été constitués sans référence à une méthodologie particulière ni à un modèle existant. Après avoir étudié dans un premier temps les programmes, les livrets d'accompagnement, et surtout les notes prises lors de l'observation des cours, nous avons réalisé deux guides d'entretien, dont l'un s'adresse aux enseignants et l'autre concerne les élèves.

Les questions du guide d'entretien avec les enseignants sont présentées en annexe 3. Nous employons, comme Derivry (2008), les termes de l'« enseignant natif » et de l'« enseignant non-natif » pour catégoriser les enseignants par leur profil professionnel. Elles se donnent pour objectif d'explorer et d'explicitier les points suivants :

- Quelles sont leurs perceptions des compétences culturelles et interculturelles ?
- Dans quelle mesure les enseignants interagissent-ils avec les élèves et leurs parents en cours et hors de la classe pour enseigner la culture chinoise ?
- Comment utilisent-ils et/ou conçoivent-ils les matériaux pédagogiques ?
- Quelles sont les difficultés et les facilités ressenties par les enseignants natifs et non-natifs dans l'enseignement de la culture chinoise ?
- Quels sont le profil et les expériences personnelles des enseignants ?
- Comment perçoivent-ils l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au cours de leur enseignement ?

Les questions du guide d'entretien avec les élèves se situent en annexe 4. Elles sont orientées vers l'approfondissement des connaissances portant sur :

- Quelles sont leurs expériences vécues avec l'étranger et les rencontres interculturelles à l'école et hors de l'école ?
- Quels sont leurs objectifs pour l'apprentissage du chinois ?

- Quelle est l'influence des parents dans la décision prise pour l'apprentissage du chinois et dans leur perception de l'apprentissage d'une culture étrangère ?
- Quelle est leur interaction avec les enseignants en cours et hors de la classe ?
- Quel est leur point de vue sur les matériaux pédagogiques utilisés en cours ?
- Comment ont-été évaluées leurs compétences culturelles et interculturelles ?

Suite à la réalisation de 20 entretiens avec les élèves et 5 entretiens avec les enseignants, nous avons préparé un 3ème guide d'entretien, à savoir celui avec les parents. Chercheuse débutante, nous avons regretté a posteriori de ne pas avoir pu approfondir immédiatement certains aspects lors des entretiens avec les élèves. C'est en faisant la transcription et l'analyse des entretiens que nous nous sommes rendu compte qu'il fallait explorer quelques informations fournies par les élèves. Les entretiens avec les parents servent dans ce cas-là d'outil complémentaire pour obtenir plus d'information. Par ailleurs, les entretiens avec les enseignants nous avaient aussi donné quelques témoignages sur leur interaction avec les parents, et les entretiens avec les parents font écho à ce que disent les enseignants et les élèves. Ce guide d'entretien se compose de deux parties dont l'une est réservée aux questions communes pour tous les parents, et l'autre est destinée aux questions concernant ce que nous voudrions approfondir pour des cas particuliers. Le guide d'entretien avec les parents, présenté en annexe 5, vise à travailler sur les questions suivantes :

- Quelles sont les influences familiales dans le développement des compétences interculturelles d'un enfant ?
- Les parents ont-ils une interaction avec l'enseignement à l'école dans la construction des compétences culturelles et interculturelles des élèves ?
- Quelles sont leur classe sociale et leurs expériences vécues ?
- Quels sont leurs objectifs de l'apprentissage du chinois de leur enfant ?

3.5.3 Entretiens préliminaires

Avant de nous engager dans le recueil des données avec les élèves et les enseignants, nous avons effectué trois entretiens préliminaires à la fin du mois de mai 2012. Deux ont été réalisés avec deux élèves, l'une âgée de 11 ans et l'autre de 17 ans qui ont choisi le chinois en LV2 et LV3 au collège et lycée Emile Zola. Le troisième entretien préliminaire s'est passé

avec une ancienne professeure de chinois du même établissement. Ces entretiens préliminaires avaient pour objectifs de vérifier si les questions dans les guides d'entretien avec les élèves et les enseignants sont pertinentes et compréhensibles, et de les modifier si nécessaire, de prévoir aussi les réponses qui seront intégrées dans notre corpus et d'en effectuer une pré-analyse qui pourrait guider les entretiens suivants.

Nous nous sommes aperçu ensuite que certaines questions dans l'entretien avec les élèves auraient dû être formulées dans un style plus oral pour faciliter leur compréhension, et avec un vocabulaire simplifié pour être plus accessibles aux élèves les plus jeunes. Quand il s'est agi de nous raconter son expérience de « l'exploitation pédagogique des compétences culturelles et interculturelles », la professeure interrogée a mis en question le terme de « compétences culturelles et interculturelles » dont elle avait rarement entendu parler. Nous avons alors hésité à continuer à utiliser ce terme, mais nous avons finalement décidé de le garder car le manque de connaissance du terme reflète déjà une position ou une perception des compétences culturelles et interculturelles. L'intérêt réside dans l'absence d'élément, porteur aussi de sens.

La pré-analyse de ces trois entretiens nous a permis d'orienter les entretiens avec les élèves sur l'influence des parents et de leur classe sociale, le voyage en Chine et les rencontres interculturelles hors de l'école. La discussion avec l'ancien professeur de chinois a fait émerger certains flottements entre notion de l'exploitation pédagogique, priorité pédagogique entre langue et culture, équilibre de demandes des parents et de celles des élèves dans l'enseignement du professeur. C'est donc à partir de ces premières analyses que nous commençons les entretiens avec les enseignants.

3.5.4 Grille d'analyse des matériaux pédagogiques

Pour faire ressortir les objectifs attribués par les matériaux pédagogiques à l'enseignement des compétences culturelles et au développement des compétences interculturelles, nous avons conçu une grille d'analyse qui porte principalement sur deux axes à savoir le contenu culturel étudié et l'approche pédagogique adoptée. Si le recensement du contenu présenté peut nous offrir un aperçu des aspects de la culture ciblée auxquels les

élèves pourront avoir accès, il nous faut également examiner dans quelle mesure les élèves y seront impliqués.

Pour construire des compétences culturelles et interculturelles à travers le contenu exposé dans les matériaux pédagogiques, un minimum de sujets sont incontournables selon Byram (1993), et les informations sont à évaluer selon quatre critères : authenticité, représentativité, réalisme, potentiel éducatif. Quant à Mennecke (1993), l'évaluation des manuels scolaires, pour leur potentialité à développer des compétences culturelles et interculturelles, doit porter sur différents niveaux : les exercices linguistiques, les textes fictifs pas spécifiquement culturels, les textes et matériaux sur un thème culturel sous forme d'iconographies ou de documents, la disposition typographique et les styles visuels. Zarate (1986) veille à la qualité informative des supports parce que « *La rupture entre produit éducatif et produit de consommation courante tend ainsi à s'estomper et le journaliste se voit parfois confier une mission scolaire qui s'exerce sans qu'il l'ait même toujours explicitement recherchée* »¹⁴² ; à la pertinence sociologique qui « [...] *consiste à ne pas exposer les seules valeurs étrangères en conformité avec sa propre identité sociale d'enseignant, à faire jouer explicitement l'effet de mandat lorsque la description est déléguée à un porte-parole (un document et son auteur) , à donner à l'élève, interprète de ce document, les moyens de mettre en œuvre une analyse réflexive de ses propres représentations* »¹⁴³ ; et au statut de l'étranger, c'est-à-dire une prise en compte effective de l'identité des apprenants et de la réalité locale de l'enseignement de la culture.

Nous avons ainsi construit une grille, située en annexe 6, qui vise à examiner la présentation des matériaux, les protagonistes, le contenu culturel présenté, les démarches adoptées et les tâches proposées. Il ne faut pas oublier que les matériaux pédagogiques ne comportent pas que les manuels, mais aussi les documents complémentaires tels que diaporamas, vidéos, romans, exercices, etc. En particulier dans l'enseignement du chinois, où l'on trouve souvent un manque de support pédagogique fourni par les manuels scolaires, les enseignants utilisent davantage de documents qu'ils conçoivent eux-mêmes pour enrichir et compléter les manuels. L'unité d'analyse est donc basée en séquence, au lieu de leçon dans les manuels.

¹⁴² *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, 1993, *op.cit.*, pp. 50-51.

¹⁴³ *Ibid.*, p. 59.

CHAPITRE IV : CONTEXTES DE LA RECHERCHE

Pour mieux comprendre les conditions de réalisation de la présente recherche, il nous appartient de la replacer dans ses contextes. Nous allons d'abord présenter les relations bilatérales franco-chinoises, puis nous décrivons le statut historique de l'enseignement du chinois en France, tout en précisant la situation actuelle dans le contexte secondaire. Nous expliquerons à la fin les données générales de notre terrain de recherche.

4.1 Les relations bilatérales

Afin de mieux cerner l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en France, il convient tout d'abord de prendre connaissance des relations sino-françaises. Les premiers contacts sont issus de l'essor missionnaire. Au **XVII^e** siècle, des Jésuites français envoyés par Louis **XIV** commencent à s'implanter en Chine pour faire face au monopole des missions portugaises et du pape. Une Mission française est alors créée à Pékin pour des raisons religieuses, culturelles et diplomatiques. Au **XVIII^e** siècle, la « querelle des rites » entre les Jésuites et le Saint-Siège sur la compatibilité des rites chinois avec la foi chrétienne conduit à la relégation des missionnaires et à la persécution des Chrétiens. Au **XIX^e** siècle, les Jésuites français reprennent graduellement leur mission dans un pays fermé et perturbé par les guerres coloniales. En étant à l'origine des premiers échanges entre les deux pays, les Jésuites constituent à cette époque-là la seule puissance qui fait connaître l'Occident auprès des autorités chinoises.

On retrouve au début du **XVIII^e** siècle une fascination pour la Chine des explorateurs et des savants. Avec la publication de la documentation envoyée par les missionnaires à leurs supérieurs, les esprits français commencent à découvrir la civilisation chinoise. A partir de la 2^{ème} moitié du **XVIII^e** siècle, la perception de la Chine se transforme en critique, avec par exemple, les articles sur la Chine de l'*Encyclopédie* de Diderot et d'Alembert¹⁴⁴. Tout au long du **XIX^e** siècle, les savants, missionnaires, explorateurs, journalistes, militaires et négociants font apparaître dans leurs carnets de voyage les résultats de leurs missions d'exploration. A partir de cette époque-là, les savants commencent à s'intéresser à l'étude du chinois. La France est la première nation européenne à considérer la sinologie comme une discipline scientifique avec notamment la création en 1814 au Collège de France, d'une chaire de

¹⁴⁴ *Encyclopédie de Diderot et d'Alembert* sur ligne, <http://xn--encyclopedie-ibb.eu/>, page consultée le 16 juillet, 2015.

Langue et Littérature chinoises. L'Ecole spéciale des Langues Orientales à laquelle l'INALCO doit son origine, est créée en 1795 pour former des interprètes, et une chaire de chinois y est ouverte en 1843.

Après cette période d'échanges paisibles de nature culturelle et intellectuelle, la France, ainsi que d'autres puissances étrangères, s'engage pour obtenir l'ouverture du marché chinois qui était jusque-là fermé - mise à part la ville de Canton - par tous les moyens et plus particulièrement par différentes guerres, pour en tirer des bénéfices économiques. La relation bilatérale entre les deux pays dans la 2^{ème} moitié du XIX siècle est donc marquée par des guerres qui obligent progressivement la Chine à s'ouvrir vers les capitaux étrangers et aux réformes.

Associée avec l'Angleterre, la France se lance dans la Deuxième Guerre de l'opium (第二次鸦片战争) d'abord autour de Canton, puis en Chine centrale, et enfin en direction de Pékin. La mise à sac du Palais d'été aboutit à la signature du traité de Tianjin (《天津条约》) entre la Chine et la France. Onze nouveaux ports sont ouverts au commerce occidental et la libre circulation des missionnaires est établie. La Chine accepte d'entretenir avec la France et d'autres pays occidentaux des relations diplomatiques proprement dites et de payer des indemnités de guerre.

Avec les traités de Nankin (《南京条约》), de Tianjin (《天津条约》) et de Pékin (《北京条约》), qualifiés de « traités inégaux » par les Chinois (不平等条约), les pays occidentaux commencent à s'implanter durablement en Chine. Cette présence prend la forme de concessions chinoises sous contrôle étranger et gérées par des consuls (租界), qui s'établissent en marge de nombreuses villes chinoises. La concession française de Shanghai est l'un de ces territoires où se côtoient Occidentaux et Chinois de 1849 à 1946. Les Français y édifient l'église Saint-Joseph, des écoles et des hôpitaux. Ils y font également du commerce pour exporter des soieries vers la région lyonnaise.

Entre les années 1881 et 1885, une guerre franco-chinoise (清法战争) est menée dans le sud de la Chine dont le but était pour la France de prendre le contrôle du Fleuve rouge qui reliait Hanoï à la province du Yunnan en Chine. Cette guerre, qui résulte directement de la politique coloniale française, débute après un incident à Bac Le, au Tonkin, où les Français se

heurtent à des troupes régulières chinoises, inquiètes de la progression de soldats français sur leur sol. La victoire française avec la reconnaissance de son protectorat sur l'Annam et le Tonkin, s'ajoutant à la Cochinchine déjà occupée dix ans plus tôt et au Cambodge, conduit à la création de l'Indochine française.

Entre 1899 et 1901, la révolte des Boxers (littéralement « mouvement de l'union de la justice et de la concorde, 义和团运动), opposée aux colons étrangers, au pouvoir féodal de la dynastie Qing qui gouverne alors la Chine et aux réformes souhaitées par des courants de pensée modernistes, est utilisée par l'impératrice douairière Cixi contre les colons, conduisant en 1900 au siège des légations étrangères présentes à Pékin. Cet épisode se termine par la victoire des huit nations alliées contre la Chine, dont la France. La Chine doit alors accepter le « protocole des Boxers » (《辛丑条约》) en 1901 qui la contraint notamment à payer de lourdes indemnités. La fin de cette guerre marque la victoire d'un certain modernisme sur le conservatisme représenté par les Boxers et le pouvoir impérial, et les prémisses de changements qui aboutissent à la chute de l'Empire en 1912.

Entre 1912 et 1927, le mouvement Travail-Études aide des jeunes chinois à venir étudier en France. Il est créé par le Chinois Li Shizeng (李石曾), philanthrope et admirateur de la culture française. Li Shizeng a étudié à l'école agricole du Chesnoy, à Montargis et est persuadé que la Chine doit s'inspirer des modèles occidentaux pour se développer. Entre 1919 et 1924, plus de 4000 jeunes Chinois partent en France pour étudier et travailler. Nombre d'entre eux sont déjà proches des courants révolutionnaires avant leur départ ou s'initient à l'action politique et au communisme au cours de leur séjour en Europe. Parmi eux se trouvent Zhou Enlai (周恩来) et Deng Xiaoping (邓小平), futurs dirigeants de la Chine communiste.

Après la Seconde Guerre Mondiale, la France a établi un dialogue diplomatique avec la République populaire de Chine, à l'initiative du général de Gaulle le 27 janvier 1964. La reconnaissance de la Chine populaire a constitué le point de départ des relations officielles entre la République populaire de Chine et la République française. La France a ainsi été le premier grand pays occidental à nommer à Pékin un ambassadeur de plein exercice.

En 1997, la France et la Chine établissent un partenariat stratégique global qui va dans le sens d'un renforcement des échanges, aussi bien culturels, économiques que diplomatiques.

Cette relation est qualifiée de « partenariat global ». Les Chefs d'Etat se rencontrent régulièrement, lors de visites d'Etat, de visites officielles ou en marge de grands sommets internationaux. La France et la Chine ont commémoré en 2014 le 50^{ème} anniversaire de l'établissement de leurs relations diplomatiques.

Cette relation harmonieuse ne doit pas faire oublier l'existence des moments de tensions entre les deux nations. Lors du relais de la flamme olympique 2008 à Paris, le parcours a été perturbé par des manifestants pro-tibétains et la fête a été décrite comme un fiasco par plusieurs médias français. Cet événement a entraîné ensuite une réaction de la part des Chinois qui ont manifesté dans quatre villes chinoises devant des magasins appartenant au groupe français de distribution Carrefour. En novembre 2008, la Chine a reporté un Sommet entre l'Union européenne et la Chine, en raison de la rencontre prévue en décembre 2008 en Pologne entre Nicolas Sarkozy et le Dalai Lama, rencontre fortement critiquée par le gouvernement chinois. François Hollande est, en avril 2013, le premier chef d'Etat européen reçu en visite officielle par le nouveau président chinois Xi Jinping pour renouer des relations dégradées après 2008, et la relation entre les deux pays est marquée ensuite par un flux intense de visites bilatérales de haut niveau.

Du point de vue économique, la France est le deuxième partenaire européen en Chine, avec une part de marché de 1,18% en 2013¹⁴⁵ après l'Allemagne. La Chine est le cinquième fournisseur de la France avec une part de marché en France de 7%¹⁴⁶. On note une forte présence des entreprises françaises en Chine avec notamment celles provenant de nouveaux secteurs, tels que l'environnement et le développement durable, le secteur financier, l'agro-alimentaire... Le partenariat industriel constitue l'un des piliers de la coopération économique bilatérale, les grands contrats signés par la Chine dans les domaines du transport et du nucléaire renforçant le lien économique entre les deux pays. Les investissements des entreprises françaises en Chine constituent une composante de plus en plus importante et la présence des investissements chinois en France est aussi en progression, ce qui permet la création d'emplois et dynamise la croissance pour les Français.

¹⁴⁵ Source : chiffres parus sur le site officiel de l'Ambassade de France en Chine, <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/dossiers-pays/chine/la-france-et-la-chine/>, page consultée le 16 juillet 2015.

¹⁴⁶ Source : Idem.

Dans le domaine des échanges artistiques et culturels entre la Chine et la France, en tant que pays représentatifs de deux civilisations, celles de l'Orient et de l'Occident, la tenue des *Années culturelles croisées* de 2004 à 2005 favorise la compréhension entre les deux peuples, l'assimilation mutuelle de deux civilisations et la diversité culturelle du monde. A la suite du succès porté par cet événement, les deux pays organisent depuis 2006 le festival artistique annuel « Croisements » qui permet d'approfondir la connaissance et la reconnaissance des deux cultures.

L'échange se fait également aux niveaux éducatif et linguistique. Les bourses du gouvernement français aux étudiants chinois et l'ouverture des filières de formation d'excellence en partenariat entraînent une présence croissante des étudiants chinois en France qui représentent maintenant le deuxième contingent d'étudiants étrangers en France. L'*Année linguistique croisée franco-chinoise* en 2011-2012 reflète le désir partagé par les deux pays d'apprendre la langue et la culture de l'autre. Jusqu'à présent, 13 Alliances Françaises se sont installées en Chine continentale¹⁴⁷ et 15 Instituts Confucius sont présents en France¹⁴⁸.

A travers la description ci-dessus de l'histoire des relations bilatérales entre la France et la Chine, nous pouvons constater les faits suivants :

- malgré de courtes périodes de guerres et de tensions, les deux pays tissent un lien amical et harmonisé qui permet une intercompréhension entre les deux peuples.
- les influences de chaque pays pour l'autre se font de façon réciproque. C'est ainsi qu'au XVIII^e siècle s'est développée une fascination pour la philosophie chinoise chez les grands penseurs français qui voulaient la mettre en pratique comme un système politique idéal, par rapport au contexte monarchique en France de cette époque-là. A l'inverse, il existait une proximité des courants révolutionnaires, entre ceux portés par des Français et les jeunes Chinois partis en France pour étudier et travailler pendant les années 1920. Cette connaissance, et même cette appréciation mutuelle, favorisent également compréhension et tolérance vis-à-vis des différences culturelles entre les deux pays.

¹⁴⁷ Source : Idem.

¹⁴⁸ Source : chiffre paru sur le site officiel du HANBAN, http://www.hanban.org/confuciousinstitutes/node_10961.htm, page consulté le 16 juillet 2015.

- l'intensité des échanges économiques et l'opportunité pour les emplois qu'elle rapporte font aujourd'hui rêver les jeunes Français, rendant nécessaire l'apprentissage de la langue et de la culture chinoises pour leur avenir professionnel.
- les deux pays accordent une grande attention à la Culture qui constitue un facteur dynamique de développement et d'avancement. Les échanges culturels se poursuivent de façon systématique et approfondie, avec pour conséquence, un intérêt marqué des Français pour la culture chinoise.

4.2 Historique et contexte de l'enseignement du chinois en France

Par rapport aux chiffres globaux, le nombre d'apprenants du chinois en France reste à un niveau modeste, mais les effectifs sont toujours en progression du fait de l'importance croissante de la Chine sur le plan international.

Comme nous l'avons évoqué dans la séquence précédente, les premiers contacts entre la France et la Chine sont réalisés par les missionnaires qui érigent ensuite la sinologie en une discipline scientifique. Le Père Nicolas Trigault en est un exemple qui œuvre pour la romanisation de l'écriture chinoise. Le Père Joseph Henri Marie de Prémare rédige la première description systématique de la langue chinoise à destination des Européens. La France est la première nation européenne qui intègre la sinologie au rang de discipline universitaire avec la création le 29 novembre 1814 de la chaire de langues et littératures chinoises et tartares-mandchoues au Collège de France. Une chaire de chinois moderne est ouverte en 1843 à l'École spéciale des Langues Orientales, suivie par des gens qui voulaient commercer, des missionnaires et par des étrangers qui voyaient la littérature chinoise comme le domaine exclusif de la France.

Le 3 juillet 1913, Gao, un jeune lycéen chinois, était autorisé à présenter le chinois aux épreuves du baccalauréat à la Sorbonne. La première chaire de chinois dans l'enseignement supérieur des universités a été créée à Lyon en 1900, grâce à un financement de la Chambre de commerce et d'industrie. Près de soixante ans plus tard suivront Paris, Bordeaux, Aix-en-Provence, Arras, Nanterre, Montpellier, La Rochelle. Le berceau de l'enseignement du chinois dans l'enseignement secondaire se situe au lycée expérimental de Montgeron. Cette naissance, qui a eu lieu en 1958, soit six ans avant l'établissement des relations diplomatiques

entre la France et la Chine, va être le début d'une longue marche qui aboutit à ce que l'on peut considérer comme l'une des originalités françaises en matière éducative, à savoir une présence relativement forte du chinois dans le secondaire. La petite histoire nous apprendra que la première enseignante s'appelait mademoiselle Cheng Yixia, et que cette première expérience connut un succès certain, attirant dès la première année 135 élèves. L'idée initiale revenait à une enseignante de philosophie. La prise en charge financière de ce premier enseignement de chinois se faisait grâce à des heures de surveillance de cantine. L'essentiel était l'efficacité et le pragmatisme. La première session de chinois du CAPES date de 1964 ; une seconde se tient en 1967 puis, après une interruption de plusieurs années, le chinois est remis au concours en 1974. Il faudra attendre 1999 pour voir la création de l'agrégation de chinois.

Aujourd'hui, l'enseignement et l'apprentissage du chinois pénètrent dans tous les niveaux éducatifs, y compris les crèches, les enseignements primaires, secondaires et universitaires. Du point de vue géographique, la carte de l'enseignement du chinois couvre 30 académies, dont 4 régions d'outre-mer incluses¹⁴⁹.

Dans les crèches, l'enseignement du chinois se présente sous forme d'atelier à raison de 1 à 2 heures par semaine, avec une pédagogie centrée en particulier sur l'approche sensorielle et motrice grâce à l'emploi innovant d'éléments culturels concrets, objets et jeux.

Dans l'enseignement primaire, la section internationale franco-chinoise du 13^{ème} arrondissement de Paris, créée en juillet 1985, est longtemps restée la seule présence du chinois. Il y a maintenant au total 24 établissements¹⁵⁰ qui proposent des cours de chinois avec des statuts divers et 15 écoles primaires françaises à l'étranger¹⁵¹ qui offrent également un enseignement de chinois. 14 sections internationales de chinois¹⁵² sont ouvertes aux écoliers français. On compte 6000 écoliers sinisants¹⁵³ à la rentrée 2015-2016. Au niveau

¹⁴⁹ Source : carte du chinois établie sur le site de l'AFPC (Association Française des Professeurs de chinois), <http://www.afpc.asso.fr/Carte-du-Chinois>, page consultée le 16 juillet 2015.

¹⁵⁰ Source : Idem., page consultée le 16 juillet 2015.

¹⁵¹ Source : BELLASSEN, J., (2015), Le chinois, langue émergente : état de l'enseignement du chinois en 2015-2016.

¹⁵² Source : Idem.

¹⁵³ Source : Ibid.

pédagogique, des programmes scolaires de chinois pour l'enseignement primaire ont été publiés pour la première fois en 2002.

Dans l'enseignement secondaire, les effectifs d'élèves sinisants connaissent une croissance spectaculaire : ils sont passés d'une centaine d'élèves dans les années 50 à 2 700 en 1995¹⁵⁴ ; ce chiffre a dépassé 5 000 en 2000¹⁵⁵, 29 505 en 2011¹⁵⁶, 37 108 pour la rentrée 2013-2014¹⁵⁷ et on compte 44 227 élèves¹⁵⁸ qui étudient le chinois dans le contexte secondaire pour la rentrée 2015-2016. La répartition géographique est particulièrement équilibrée : à la rentrée 2015, toutes les académies métropolitaines sont couvertes avec 663 collèges et lycées¹⁵⁹ qui offrent un enseignement réglementaire en chinois. Le chinois constitue maintenant la langue enseignée qui connaît la plus forte progression dans l'enseignement secondaire. Selon des statistiques officielles, l'augmentation des apprenants est de 25% entre 2000 et 2002¹⁶⁰. La croissance des effectifs est de 11%¹⁶¹ à la rentrée 2013-2014 par rapport à 2012-2013. Le chinois est passé de la 9^{ème} en 1999¹⁶² à la 5^{ème} place en 2007¹⁶³ des langues enseignées dans le secondaire.

Nous constatons aussi une évolution du statut de cette langue. La proportion d'élèves sinisants qui commencent leur apprentissage du chinois dès le collège, à savoir en tant que LV1 ou LV2, progresse et est désormais de 50%¹⁶⁴ alors que dans les années 80, 80-90%

¹⁵⁴ Source : BELLASSEN, J., (2004), L'enseignement du chinois aujourd'hui : état de l'art, extraits des actes du séminaire national – Enseigner le chinois 2004 – DESCO SCÉRÉN, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

¹⁵⁵ Source : Idem.

¹⁵⁶ Source : BELLASSEN, J., (2011), Le chinois, langue émergente : état de l'enseignement du chinois en 2011-2012.

¹⁵⁷ Source : BELLASSEN, J., (2013), Le chinois, langue émergente : état de l'enseignement du chinois en 2013-2014.

¹⁵⁸ Source : BELLASSEN, J., (2015), Le chinois, langue émergente : état de l'enseignement du chinois en 2015-2016.

¹⁵⁹ Source : Idem.

¹⁶⁰ Source : Le chinois, langue émergente : état de l'enseignement du chinois en 2013-2014, 2013, *op.cit.*

¹⁶¹ Source : Ibid.

¹⁶² Source : Ibid.

¹⁶³ Source : Ibid.

¹⁶⁴ Source : Le chinois, langue émergente : état de l'enseignement du chinois en 2015-2016, 2015, *op.cit.*

d'élèves¹⁶⁵ choisissaient cette langue en LV3 ou comme une langue facultative hors programme.

Par ailleurs, les élèves sinisants choisissant le chinois en LV2 ont la possibilité d'entrer dans les sections européennes ou de langues orientales (SELO) pour développer leurs compétences en chinois et leur connaissance de la culture chinoise. A partir de la classe de 4^{ème}, ils ont un horaire d'enseignement linguistique très renforcé et à partir de la seconde, ils reçoivent un enseignement d'une discipline non linguistique (DNL) dans la langue chinoise. Cette discipline non linguistique peut être, au choix de l'établissement : l'histoire-géographie, les mathématiques, les sciences de la Vie et de la Terre, etc. Dans la plupart des cas, l'histoire-géographie de la Chine est la discipline préférée par l'établissement.

Quant aux élèves sinisants en LV1, ils ont la possibilité de s'impliquer dans une section internationale de chinois qui propose un parcours intensif avec l'enseignement de la langue et de la littérature chinoises, et des mathématiques en chinois. Les premières sections internationales de chinois ont été créées à la rentrée 2008. Il y en avait 40 à la rentrée 2015¹⁶⁶, dont 26 dans le Secondaire et 14 dans le Primaire¹⁶⁷, réparties sur 10 académies¹⁶⁸ et regroupant 1 973 élèves¹⁶⁹.

L'encadrement pédagogique est caractérisé par un essor des effectifs d'enseignants : 559 enseignants à la rentrée 2015¹⁷⁰ contre 123 en 2004¹⁷¹. Mais il ne faut pas oublier que seulement près de 40%¹⁷² parmi eux sont des titulaires, alors que la proportion était de 50% en 2004¹⁷³. Ces chiffres reflètent le fait que la croissance des postes pour les titulaires s'essouffle par rapport à la croissance du nombre d'enseignants nécessaires pour satisfaire la

¹⁶⁵ Source : Ibid.

¹⁶⁶ Source : Ibid.

¹⁶⁷ Source : Ibid.

¹⁶⁸ Source : Ibid.

¹⁶⁹ Source : Ibid.

¹⁷⁰ Source : Ibid.

¹⁷¹ Source : L'enseignement du chinois aujourd'hui : état de l'art, extraits des actes du séminaire national – Enseigner le chinois 2004, *op. cit.*

¹⁷² Source : Le chinois, langue émergente : état de l'enseignement du chinois en 2015-2016, 2015, *op.cit.*

¹⁷³ Source : L'enseignement du chinois aujourd'hui : état de l'art, extraits des actes du séminaire national – Enseigner le chinois 2004, *op. cit.*

demande des apprenants. Cela nous rappelle aussi que la formation des enseignants n'est peut-être pas toujours à la hauteur des exigences préconçues par le Ministère de l'Éducation nationale, malgré le fait que des stages de formation continue des enseignants sont mis en place tous les ans dans les Académies. En outre, le nombre d'assistants de chinois en lycée est de 64 à la rentrée 2015¹⁷⁴. La Chine a lancé en 2004 un programme de « Volontaires en enseignement de chinois langue étrangère » (financement assuré par la Chine), afin de répondre à la demande massive d'enseignants de chinois dans le monde et 64 Volontaires¹⁷⁵ servent en 2015-2016 dans les lycées et collèges. La présence de ces assistants ou Volontaires assure la mise en pratique de la langue avec les élèves et les témoignages au niveau culturel ou même interculturel, surtout quand il s'agit d'un enseignant non-natif.

Concernant les programmes et les matériaux pédagogiques en chinois, des programmes partiels de chinois pour l'enseignement secondaire existaient depuis vingt ans ; ils sont désormais complets pour tous les niveaux de classe. Les matériaux pédagogiques publiés en France se multiplient : manuels, grammaires, cédéroms...etc.

Concernant l'évaluation et la certification en langue chinoise, il existe un diplôme national du brevet (DNB) en option internationale de chinois et un baccalauréat pour toutes les séries et tous les statuts de langue. Avec le test de certification en langue chinoise HSK (*Hanyu Shuiping Kaoshi 汉语水平考试*), équivalent du TOEFL (*Test of English as a Foreign Language*) en anglais, le chinois dispose d'une évaluation accessible aux collégiens et aux lycéens ; la France compte une vingtaine de centres d'examen HSK¹⁷⁶ et plus de 2000 candidats l'ont présenté en France en 2011¹⁷⁷. Une certification française de niveau de chinois existe désormais, avec le Diplôme de Compétence en Langue.

Près d'un tiers des établissements¹⁷⁸ ont tissé des liens avec le monde chinois, certains sous forme de partenariat avec des échanges dans les deux sens, les élèves étant hébergés dans les familles d'accueil. Ces échanges permettent une mobilité dans le cadre scolaire et une progression de la francophonie dans les établissements chinois.

¹⁷⁴ Source : Le chinois, langue émergente : état de l'enseignement du chinois en 2015-2016, *op. cit.*

¹⁷⁵ Source : Ibid.

¹⁷⁶ Source : Ibid.

¹⁷⁷ Source : Ibid.

¹⁷⁸ Source : Ibid.

L'enseignement du chinois propose une continuité dans le cursus des élèves. Jusqu'à présent, dans l'enseignement supérieur, il existe des cours pour les étudiants spécialisés en chinois et les non-spécialisés. 28 départements universitaires¹⁷⁹ dispensent un enseignement long LLCE (langue, littérature et civilisation étrangère) ou LEA (langues étrangères appliquées), soit environ un total de 7 000 étudiants¹⁸⁰ spécialisés. 150 universités, instituts et grandes écoles¹⁸¹ dispensent des cours de chinois (initiation, enseignement court, diplôme d'université), pour 15 000 étudiants¹⁸² non-spécialisés. Une formation de chinois est disponible à l'Ecole Supérieure d'Interprétariat et de Traduction.

La didactique en langue chinoise devient progressivement une discipline, détachée de celle de la sinologie, en développant de nombreuses recherches centrées sur l'enseignement de cette langue. Les premières recherches portent sur la constitution du *Seuil minimum de caractères* (SMIC) (Bellassen, 1985) qui vise à sélectionner et définir les caractères les plus utilisés pour la lecture en chinois. On a établi également des seuils de caractères conformément aux six niveaux de compétences langagières proposés par le *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* du Conseil de l'Europe. Une distinction des caractères dits actifs et des caractères dits passifs a été aussi confirmée par les programmes d'enseignement. D'ailleurs, plusieurs thèses sur la didactique en chinois, qui offre de nouvelles perspectives pour cette langue, ont été soutenues ces dernières années.

Nous pouvons remarquer, à partir de ce bref historique de la situation actuelle de l'enseignement du chinois en France, que la langue chinoise, hier langue exotique et lointaine, réservée aux savants pour un accès au savoir noble, devient dans un tel contexte une langue de proximité. Nous devons en prendre conscience pour nous interroger sur la maîtrise effective des compétences linguistiques et culturelles. C'est aussi dans cette mutation de l'enseignement de la langue chinoise que nous inscrivons la problématique de la présente recherche.

¹⁷⁹ Source : Ibid.

¹⁸⁰ Source : Ibid.

¹⁸¹ Source : Ibid.

¹⁸² Source : Ibid.

4.3 Les données générales du terrain de la recherche

Dans cette séquence, nous allons présenter les données générales du terrain de notre recherche. Cette description du terrain de l'enquête, dans une approche qualitative, est indispensable pour la compréhension des choix et des perceptions des interviewés. Dans cette perspective, nous allons d'abord présenter la Cité Scolaire Emile Zola de Rennes, un établissement réputé pour son enseignement de la langue chinoise, dans la région Bretagne ou même en France. Ensuite, nous aborderons l'enseignement du chinois dans cette école.

La Cité Scolaire Emile Zola est un établissement public d'enseignement secondaire de Rennes. C'est l'un des neuf premiers lycées français, créés en 1802. Il ouvre en 1803, succédant, sur le même site, au collège municipal et royal Saint-Thomas-Becket et à l'école centrale d'Ille-et-Vilaine. Deux événements le rendent célèbre. A la fin des années 1880, un élève du lycée, Alfred Jarry, s'inspire de l'un de ses professeurs pour imaginer le personnage du Père Ubu, devenu un symbole du grotesque. Et en 1899, il abrite le second procès d'Alfred Dreyfus. L'élève le plus célèbre de l'école est François-René de Chateaubriand (1768-1848), écrivain français fondateur du Romantisme de la littérature française. Il n'est désigné d'abord que comme « lycée de Rennes » (« collège royal », sous la Restauration et la Monarchie de Juillet), puis comme « lycée de garçons », puis comme « lycée central ». De 1961 à 1968, il s'appelle lycée François René de Chateaubriand, puis Chateaubriand. Il reste sans nom durant trois ans, et devient en 1971 le lycée Émile-Zola. Il constitue aujourd'hui le cœur de la cité scolaire Émile Zola, qui comprend un collège et un lycée général, et accueille chaque année environ 160 enseignants et plus de 1500 élèves de la sixième jusqu'à la terminale. 8 langues y sont enseignées : l'anglais, l'allemand, le chinois, le turc, l'espagnol, l'italien, le latin et le grec, avec différents statuts. Il existe des sections européennes, sections internationales et sections orientales avec une option de langue étrangère. Le taux de réussite au baccalauréat est de 95% en moyenne chaque année¹⁸³.

L'enseignement du chinois a commencé ici en 1979, destiné aux élèves de 4^{ème}. L'époque n'est pourtant pas encore à une Chine ouverte et forte, encore moins à une langue

¹⁸³Source : http://www.lexpress.fr/palmares/lycees/0/lycee-emile-zola-rennes_0350024L.html, page consultée le 17 juillet, 2015.

en plein développement. Et le chinois avait alors un statut équivalent à celui du latin. Avec l'essor de l'enseignement du chinois en France et l'ouverture de la Chine, il y a de plus en plus d'élèves qui choisissent cette langue dans l'établissement, avec des statuts divers. Chaque année, on compte plus de 500 élèves prenant une option en langue chinoise, contre quelques-uns au démarrage. Le chinois occupe alors la 3ème place en tant que langue étrangère enseignée au sein de l'établissement.

L'enseignement du chinois ici se présente sous divers statuts : il peut être LV1 pour les élèves qui choisissent la section internationale de chinois. Il s'agit des élèves qui ont déjà eu 3 ans d'apprentissage du chinois à l'école primaire et poursuivent cette matière au secondaire. Ils assistent à 8 heures de chinois par semaine, y compris 3 heures en langue chinoise, 3 heures en littérature chinoise et 2 heures de mathématiques en chinois. Le collège organise tous les deux ans un séjour en Chine, réservé aux élèves de la section internationale de chinois, avec un projet pédagogique multidisciplinaire, associé souvent à l'histoire-géographie, à la musique et à la littérature françaises. Ce séjour est assuré par la JFLS (Jinan Foreign Language School, 济南外国语学校), l'école partenaire de l'établissement en Chine. La section internationale de chinois attire pour le moment à peu près 80 élèves de la classe de Sixième jusqu'à la Seconde. Le chinois peut aussi être LV2 pour certains élèves qui commencent à apprendre cette langue dès la sixième dans une « Classe Bilangue » dont l'objectif à moyen terme est une pratique de deux langues à niveau égal lors de l'entrée au lycée. Ces élèves-là ont 3 heures de chinois par semaine et auront la possibilité de choisir la section européenne ou de langues orientales dès la 4^{ème} avec 2 heures de cours en langue et 2 heures de cours en DNL, souvent réservées à l'histoire-géographie chinoise. Au lycée et collège Emile Zola, les élèves qui prennent cette voie pour l'apprentissage du chinois sont les plus nombreux parmi les élèves sinisants. Pour ceux qui n'ont pas eu l'occasion d'apprendre cette langue à l'école primaire et au collège où ils étaient, le chinois LV3 est alors proposé dès le début de la Seconde à raison de 3 heures par semaine. Les lycéens en Seconde participent aussi à un voyage en Chine. Ils passent une semaine à l'école partenaire à Jinan, hébergés par les familles de leur correspondant et 3 jours à Pékin.

L'équipe pédagogique du chinois de l'établissement est composée de 2 enseignantes titulaires, et de quelques enseignants avec un statut de contractuel ou vacataire. L'école accueille aussi chaque année un assistant et deux volontaires en enseignement de chinois langue étrangère. Le nombre des enseignants natifs et non-natifs est équilibré. Les

élèves travaillent avec un enseignant natif et un enseignant non-natif (s'ils ont plusieurs cours en chinois) ou alternativement avec la présence d'un assistant s'il s'agit d'un enseignant non-natif.

Les matériaux pédagogiques utilisés sont des manuels et des matériaux conçus par les enseignants eux-mêmes, étant donné que certains cours ne disposent pas encore de manuels, comme par exemple, les cours de littérature chinoise et de mathématiques en chinois pour la section internationale ou les cours de DNL en histoire-géographie chinoise. Les enseignants se chargent du choix des documents pédagogiques en suivant les programmes d'enseignement formulés par le Ministère de l'Éducation nationale. Avant 2009, les manuels utilisés étaient *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoise* rédigée par J. BELLASSEN en 1989, avec des livrets d'exercices conçus par les enseignants, et *Perfectionnement à la Langue et à l'Écriture chinoises*, rédigé par J. BELLASSEN et ZHANG Pengpeng en 1991. Bien que *Perfectionnement à la Langue et à l'Écriture chinoises* ne soit plus diffusé depuis une dizaine d'année, les enseignants interrogés choisissent encore des textes dans ce manuel pour les élèves avec un niveau un peu élevé. Nous l'avons donc intégré dans notre corpus. Avec la sortie du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) du Conseil de l'Europe, on a sorti une nouvelle édition pour cette série de manuels afin de répondre aux six niveaux de progression communs définis dans ce document. Cette nouvelle édition est accompagnée d'un DVD pour les compétences orales et *Perfectionnement à la Langue et à l'Écriture chinoises* est remplacé par *Vers le chinois authentique*. La nouvelle édition de cette série de manuels n'a pas été utilisée dans la pratique des enseignants interrogés sur le terrain mais nous aimerions aussi les analyser dans le but de voir l'évolution de l'accent mis sur les compétences culturelles et interculturelles dans les manuels de chinois. La publication du *CECRL* a aussi fait apparaître une nouvelle série de manuels dans les salles de cours de chinois au sein de l'établissement, il s'agit de *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !* rédigés par A. ARSLANGUL, C. LAMOUREUX et I. PILLET en 2009 et 2013. Il s'agit des deux séries de manuels les plus populaires conçus en France pour l'enseignement du chinois dans le Secondaire.

Par ailleurs, la cité scolaire Emile Zola à Rennes maintient un lien étroit avec le monde chinois. Elle a construit un partenariat avec l'école secondaire Jin Cai à Shanghai et organise des échanges entre les élèves au tour des années 2000. Ensuite, avec le jumelage entre la ville de Jinan et la ville de Rennes, l'école a pris contact avec l'École des Langues Étrangères de

Jinan (JFLS). Les élèves sinisants ont l'occasion de faire un séjour en Chine en étant accueillis par la JFLS chaque année. Le lycée Zola a accueilli aussi des élèves chinois qui voulaient poursuivre leurs études supérieures en France.

Nous avons choisi le lycée et collège Emile Zola à Rennes en tant que terrain de l'enquête pour les raisons suivantes :

- il s'agit d'un établissement public où les statuts socio-économiques des élèves sont divers, et même parfois contrastés. Cela cautionne l'équilibre de l'échantillon dans une certaine mesure, tout en tenant compte de la diversité des catégories des informateurs, bien que l'échantillon ne puisse pas être considéré comme représentatif dans une recherche qualitative.
- l'établissement dispose d'une grande diversité de parcours d'apprentissage du chinois. Il existe un enseignement du chinois pour tous les niveaux (de la Sixième jusqu'à la Terminale), tous les statuts (LV1, LV2 et LV3), avec différentes sections (section internationale, section européenne ou de langues orientales). Les compétences culturelles et interculturelles, ainsi que l'évaluation de ces compétences pourraient être polyvalentes en fonction de différents parcours. Cette diversité nous offre une complexité, mais aussi une fertilité pour nos analyses.
- les compétences culturelles et interculturelles ne se construisent pas en un jour. Il s'agit d'une évolution qui demande du temps au fur et à mesure de l'épanouissement cognitif et psychologique des élèves avec l'âge. L'interview avec les élèves se fait à un moment donné, ce qui entraîne une certaine gêne pour découvrir cette évolution du développement des compétences. Cependant, la présence d'élèves à tous les niveaux nous permet de compenser ce défaut et d'observer une certaine continuité dans les effets de l'enseignement des compétences culturelles et du développement des compétences interculturelles en cours de chinois.
- la complexité des statuts des enseignants dans cet établissement est aussi une raison pour notre choix de ce terrain de recherche. Les élèves ont la possibilité de travailler avec tous les enseignants tout au long de leur cursus de chinois, du collège au lycée. Par rapport aux autres établissements qui disposent d'un seul enseignant de chinois, cette

diversité nous permet de connaître le mieux possible les perceptions des enseignants à l'égard des compétences culturelles et interculturelles, ainsi que leur pédagogie et leur évaluation de ces compétences.

CHAPITRE V : LES CORPUS ET LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE

Les corpus de la présente recherche se composent de trois parties : (1) les entretiens avec les élèves, leurs parents et les enseignants pour connaître leurs objectifs attribués aux compétences culturelles et interculturelles, ainsi que la construction de ces objectifs dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français ; (2) les matériaux pédagogiques utilisés sur le terrain, y compris deux séries de manuels édités à différentes époques et les matériaux conçus par les enseignants, afin de dégager les objectifs culturels et interculturels des auteurs sur l'enseignement de la culture chinoise ; (3) les documents sur l'évaluation aux niveaux international, national et local : les épreuves du HSK (Test international de chinois), les *Bulletins Officiels du Ministère de l'Éducation Nationale* concernant l'évaluation, les programmes d'enseignement et les livrets d'accompagnement, les sujets du HSK, les épreuves du baccalauréat, les documents de l'école concernant les échanges avec la Chine, les tests et les carnets de voyage des élèves.

5.1 Entretiens

5.1.1 Relation avec la population étudiée

Trois groupes ont été impliqués dans les entretiens : nous avons réalisé 5 entretiens semi-directifs avec les enseignants, 20 avec les élèves et 16 avec les parents. Trois tableaux récapitulatifs des entretiens réalisés sont fournis en annexe 7, 8 et 9. A noter que les entretiens avec les élèves sont entre semi-directifs et directifs, en fonction de leur capacité d'expression, plus particulièrement directifs quand il s'agit des élèves en 6^{ème} et en 5^{ème}.

Nous avons eu l'occasion de travailler en tant que Volontaire en enseignement de chinois langue étrangère au lycée et collège Emile Zola de Rennes pendant la période 2009-2012. Notre fonction de volontaire consiste à effectuer un assistantat au collège pour améliorer les compétences en communication des élèves (notamment à l'oral) et pour approfondir leur connaissance de la culture et de la civilisation chinoises. Nous intervenons généralement en appui au travail mené par les enseignants de chinois, parfois en classe entière avec la présence de l'enseignant, parfois en prenant de petits groupes d'élèves à part afin d'encourager les élèves à s'exprimer oralement, tout en apportant une dimension ludique à l'apprentissage et en abordant des sujets socio-culturels susceptibles d'intéresser les élèves.

Notre relation avec la population étudiée est une réalité complexe et changeante. Complexe parce que chaque personne enquêtée a sa personnalité et ses propres expériences personnelles, changeante parce que notre population de recherche n'est pas homogène, car il s'agit des enseignants, des élèves et des parents. Notre statut d'assistante nous offre une certaine facilité pour nous confronter à cette réalité complexe et changeante. Sous l'angle relationnel avec les élèves, notre statut d'assistante nous permet de connaître le profil des élèves, ce qui évite un déséquilibre manifeste de l'échantillon, et aussi l'oubli de catégories importantes. Par ailleurs, les activités, la plupart du temps ludiques, que nous avons menées en cours, sont des moments de détente pour les élèves, et l'occasion de s'habituer à nous. C'est la même chose avec les enseignants : ce sont des collègues avec qui nous travaillons ensemble depuis un an ou plusieurs années. Ainsi la confiance s'installe avant les entretiens et facilite la discussion. En outre, le fait que nous intervenons régulièrement et connaissons bien ce qui se passe pendant les cours de ces enseignants évite qu'ils endossent « *le rôle de bons élèves* » (Kaufmann, 2011), en nous communiquant dans l'entretien des informations avantageuses par rapport à la réalité, et surtout par rapport à leur pédagogie. Quant aux parents, ils nous considèrent, comme une intermédiaire qui peut transmettre leurs attentes aux enseignants de chinois par rapport à l'apprentissage du chinois par leurs enfants. A cause des contraintes d'horaire et de temps, les rencontres parents-professeurs organisées par l'établissement ne leur permettent souvent pas d'avoir une discussion approfondie avec les enseignants de chinois. Ou bien dans certains cas, ils sont gênés de se trouver en tête-à-tête avec eux, surtout s'ils ont à formuler des critiques, parce qu'ils craignent de ne pas être à la hauteur pour critiquer un professeur d'une langue qu'ils ne connaissent pas. Comme l'écrit Maxwell (1999), « *le chercheur est l'instrument de la recherche et la relation de recherche est le moyen par lequel la recherche se réalise* »¹⁸⁴.

5.1.2 Soucis éthiques

Les soucis éthiques se posent dès le début des entretiens. Les différents auteurs classent différemment les questions relatives aux problèmes éthiques. Bower et Gasparis (1978, cités par Jowell, 1986) en citent six, alors que Diener et Crandall (1978, cités par Jowell, 1986) en distinguent huit. Nous regroupons ces questions en quatre catégories : atteintes à la vie privée,

¹⁸⁴ MAXWELL, J.-A., (1999), *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*, Fribourg, Editions Universitaires Fribourg Suisse, p. 123.

consentement informé, anonymat et confidentialité, préjudice éventuel subi par les informateurs.

Le problème des atteintes à la vie privée peut se rencontrer dans deux cas : d'une part, les informateurs sont sollicités par les enquêteurs, de façon imprévue, par des e-mails, des appels téléphoniques ; d'autre part, l'entretien aborde en partie des expériences personnelles, des informations privées, des avis individuels des informateurs. La difficulté pour nous est qu'il n'existe pas de critères pour déterminer quelles attitudes, et quelles questions pourraient contrarier nos informateurs. Les susceptibilités peuvent varier d'une personne à une autre ou d'une culture à une autre. Dans la présente recherche dont un des objectifs est de découvrir la perception des sujets enquêtés par rapport à l'enseignement de la culture chinoise et à leurs expériences personnelles dans la construction de cette perception, intervenir dans la vie privée est inévitable et essentiel. L'anonymat des données est dans ce cas-là une solution pour protéger la vie privée de nos informateurs. Si les entretiens avec les enseignants et les élèves se déroulent au sein de l'établissement et ne sollicitent pas beaucoup leur vie privée, les entretiens avec les parents constituent dans la plupart des cas une immixtion au niveau privé. C'est aussi la raison pour laquelle nous avons eu au début très peu de réponses à notre demande. En tant que chercheuse, nous devons trouver l'équilibre entre « *le droit de l'individu à protéger sa vie privée et le droit de savoir de la société* »¹⁸⁵. Une société a besoin d'informations exactes sur ses caractéristiques et son fonctionnement pour observer des changements, et prévenir des orientations. Dans cette optique-là, l'individu qui est la première source d'informations a la responsabilité d'en fournir. Après des envois d'e-mails sans réponse, nous avons fait un courrier manuscrit en insistant sur l'intérêt de cette recherche pour leur enfant, et surtout pour son apprentissage de la culture chinoise. Le courrier a été ensuite transmis aux parents par les élèves, avec un mot de la part de la Vie Scolaire de l'établissement sur la page « Circulation des documents » dans leur carnet de correspondance. Nous avons enfin réussi à obtenir l'accord de 16 parents des 20 élèves enquêtés.

Le consentement informé implique que les chercheurs doivent essayer d'éviter de solliciter des sujets non informés ou mal informés. Par ailleurs, il interdit toute coercition

¹⁸⁵ JOWELL, R., (1986), « Les statisticiens ont-ils besoin d'un code déontologique? », *Informations de l'Eurostat*, numéro spécial, p. 205.

directe ou indirecte. Diener et Crandall (1978, cités par Cohen, Manion et Morrison, 2007) font référence aux quatre principes du consentement informé : la compétence (la maturité pour comprendre ce qu'on attend d'eux), le volontarisme (participation basée sur une décision libre), l'accès aux informations de la recherche et la compréhension de la nature de la recherche. Dans les entretiens avec les enseignants et les parents, ceux-ci sont bien informés et ont le droit d'accepter ou de refuser. La question se pose dans les entretiens avec les élèves du secondaire, qui n'ont pas atteint la majorité civile. Fine et Sandstrom (1988) insistent sur le fait que les enfants ne sont pas dans des conditions égales avec les adultes. Le consentement informé des élèves est donc plus compliqué que pour les enseignants et les parents. Par conséquent, deux étapes sont nécessaires pour obtenir le consentement des élèves : l'accord des élèves et la permission de leur tuteur. Cullingford (2002) signale qu'il y a souvent un paradoxe inhérent dans la recherche du consentement avec les enfants. D'une part, les enfants sont perçus comme incapables de s'engager seuls dans une recherche, d'autre part, ils ont le droit de s'exprimer et d'être entendus par les chercheurs. Pour notre part, nous adoptons l'idée que les élèves jouent un rôle incontournable et sont au cœur de l'enseignement de la culture chinoise, car sans eux, tout enseignement et pédagogie perdent leur sens.

Tous les enregistrements et les transcriptions des entretiens sont conservés dans un fichier avec un code privé dans l'ordinateur de l'enquêteur. Les enseignants sont identifiés par un pseudonyme. Les élèves et les parents sont codifiés par des chiffres de 1 à 20. L'anonymat et la confidentialité ont donc été bien respectés dans notre recherche.

Quant au préjudice éventuel subi par les informateurs, il porte sur deux niveaux : individuel (un préjudice psychologique) et collectif (l'étiquetage résultant des constatations faites lors des entretiens). Les entretiens dans la présente recherche se sont passés de façon individuelle avec les enseignants, les élèves et leurs parents. Cette méthode évite le préjudice collectif, mais aussi les effets de l'environnement et du contexte, par exemple, l'influence des camarades de classe. Comme Borgers et al. (2000) nous l'indiquent, les enfants sont très sensibles au contexte. Nous écartons donc ici le souci du préjudice collectif. L'entretien individuel a permis d'éviter l'influence des élèves extravertis qui pourraient dominer la parole dans un entretien en groupe. Comme Lewis (1992) le signale, l'opinion de la classe pourrait être influencée par les élèves avec des avis tranchés. Pour le préjudice individuel, comme ce que préconise Levine (1975, cité par Jowell, 1986), il vaut mieux définir des lignes directrices permettant d'évaluer à l'avance la probabilité et la gravité probable de causer un préjudice

dans certains contextes de la recherche. Nous avons prévu que l'entretien se concentrerait sur un sujet qui n'est pas difficile à mettre sur le tapis, même s'il évoque éventuellement des expériences personnelles. Car ces informations personnelles concernent leur parcours de l'apprentissage du chinois et non leur vie intime. D'ailleurs, les entretiens préliminaires nous ont assuré sur le fait qu'il n'y a pas de questions gênantes.

Après avoir résolu ces soucis éthiques qui pourraient éventuellement se présenter dans notre recherche, nous avons commencé le recueil des données par les entretiens avec les enseignants.

5.1.3 Recueil des données

5.1.3.1 Avec les enseignants

Les 5 enseignants sollicités dans notre recherche présentent une variété de profils, en fonction de leur différent statut (2 titulaires, 2 contractuels et 1 vacataire), de leur nombre d'années d'enseignement (de 1 à 12 ans), de leur origine (2 natifs et 3 non-natifs) et de leur parcours professionnel. Nous n'avons pas de critères préétablis car il s'agit de tous les enseignants de l'équipe pédagogique du chinois pour l'année scolaire 2011-2012 au lycée et collège Emile Zola de Rennes. Ces enseignants ont tous au moins un an d'expérience d'enseignement.

Nous avons d'abord pris contact, à la fin du mois de mai 2012, avec Mme Pillet, chargée de mission d'inspection régionale de chinois dans l'Académie de Rennes, pour lui parler de notre recherche et lui demander son accord pour effectuer des entretiens avec les enseignants et les élèves au lycée et collège Emile Zola. Un e-mail a ensuite été envoyé à l'établissement et aux enseignants pour solliciter leur soutien dans cette intervention. Nous avons tout de suite reçu des réponses positives des enseignants, le fait que nous étions collègues garantissant d'emblée une certaine confiance entre l'enquêteur et l'enquêté.

Les entretiens avec les enseignants ont eu lieu durant le mois de juin et au début du mois de juillet 2012 en fonction de la disponibilité des enseignants. Quatre entretiens se sont déroulés au sein de l'établissement dans la salle des professeurs et un entretien s'est passé dans un parc de Rennes. Tous les entretiens ont été enregistrés avec une application sur

iPhone et leur durée varie de 30 minutes à deux heures, en fonction de la disponibilité et du désir de s'exprimer. Nous avons laissé nos informateurs s'exprimer sur le sujet qu'ils souhaitent, puisque l'objectif était de connaître leur perception sur les compétences culturelles et interculturelles et leur pédagogie de l'enseignement de la culture chinoise, afin d'identifier leurs objectifs culturels et interculturels. Ces entretiens se sont déroulés vers la fin de l'année scolaire. Cela devait permettre de faciliter et d'augmenter le recueil d'informations, étant donné que nos informateurs gardaient encore en tête ce qu'ils ont fait en cours avec les élèves durant cette année, et que même les enseignants débutants avaient au moins un an d'expérience à nous raconter. Par ailleurs, nos informateurs avaient plus de disponibilité en cette période de fin d'année et nous avons eu ainsi plus de temps pour creuser certains aspects dans la discussion.

Kaufmann (2011) perçoit l'entretien comme un échange entre enquêteur et enquêté qui ressemble à une conversation. Il s'agit pour lui d'un jeu à trois pôles que sont l'empathie de l'enquêteur envers l'enquêté, l'engagement mutuel des deux personnes et l'objet de la recherche. Nous avons eu affaire à une enseignante qui avait très peu d'expérience, même moins que nous, en tant qu'assistante en enseignement du chinois. Nous nous sommes rendu compte que, de temps en temps pendant l'entretien, cette informatrice avait peur d'exprimer ce dont elle n'était pas sûre, surtout quand nous l'interrogeons sur sa perception sur les compétences culturelles et interculturelles, notions dont elle n'avait jamais entendu parler. Nous l'avons rassurée en lui disant que pour les entretiens déjà réalisés avec d'autres enseignants, chacun avait son avis et qu'il n'y avait pas une réponse « correcte » pour ces questions-là. L'idée de la recherche est justement de connaître la diversité de leurs perceptions par rapport à ces notions. Pour les enseignants de chinois, il y a le souci lié au prolongement de leur contrat, leur sentiment en tant que Chinois face aux discours négatifs des élèves en cours, leur difficulté à préparer les matériaux pédagogiques culturels, etc. Quand ils en parlent, notre statut d'assistante qui est intervenue avec certains d'entre eux et notre identité chinoise aident à installer un sentiment d'empathie avec nos informateurs. Et les interventions et observations pendant les cours nous permettent de mettre en lien ce qu'ils ont dit et ce que nous avons vu, et de nous engager et discuter avec nos informateurs pendant l'entretien. C'est aussi une des raisons pour lesquelles nous n'avons pas suivi de façon linéaire les questions dans le guide d'entretien ; en effet, nous nous sommes arrêté parfois sur ces 'cohérences' ou 'incohérences' afin de faire ressortir des explications plus précises. De

plus, pour certains informateurs, les premières réponses recouvraient déjà les questions suivantes et nous n'avions donc pas besoin de reposer ces questions.

5.1.3.2 Avec les élèves

Il existe de nombreuses méthodes et tactiques pour mener un entretien avec un adulte alors que nous en trouvons très peu avec des enfants et des adolescents. La compréhension et l'interprétation des questions, la récupération des informations dans leur mémoire, l'organisation des réponses, l'évaluation et la communication de ces réponses sont autant importantes pour un enfant que pour un adulte. Nous espérons que notre fonction d'assistante au collège puisse conduire à une intimité avec les élèves pour bien communiquer avec eux sur leur expérience, leur préférence, leur souhait et leur perception de l'apprentissage du chinois.

L'objectif de notre travail reposant sur la compréhension d'un phénomène dans sa complexité, et non sur une recherche de représentativité ou d'exhaustivité, nous a donné une certaine liberté pour choisir des élèves qui étaient intéressés. Nous n'avons pas fixé de critères préétablis portant sur des variables telles que l'âge, le sexe ou la nationalité des élèves.

Les 20 élèves avaient entre 11 et 17 ans, avec différents niveaux (de la 6^{ème} jusqu'à la Première) et différentes anciennetés d'apprentissage du chinois (de 1 à 6 ans), avec différents statuts (LV1, LV2, LV3), et différentes origines (parmi eux, 2 étaient d'origine chinoise, 2 avaient un des deux parents d'origine chinoise, 1 d'origine cambodgienne, 1 d'origine portugaise, 1 d'origine Tchétchène et 1 d'origine libanaise). Un tableau récapitulatif des entretiens est fourni en annexe.

Ayant déjà obtenu l'accord de la part de l'établissement pour mener notre recherche avec les élèves à l'intérieur de l'école au début de juin 2012, nous sommes allés au cours de chinois des enseignants participant à la recherche. Ils nous ont présenté aux élèves en début de cours et surtout aux élèves avec qui nous avons déjà travaillé, en précisant que nous avions un autre statut, celui d'étudiant de 3^{ème} cycle en train de faire une recherche, et que nous sollicitons leur soutien. Ils ont ajouté qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation, mais d'une aide pour notre étude. Nous avons d'abord demandé s'il y avait des volontaires pour intervenir, dans la mesure où cela témoigne d'un certain désir des personnes interrogées à s'exprimer sur

leur expérience. Nous avons noté leur nom et par l'intermédiaire du carnet de correspondance, nous nous sommes adressé à leurs parents pour une demande d'autorisation signée afin de pouvoir réaliser ces entretiens. Nous les avons aussi prévenus d'une demande ultérieure de rencontre avec eux.

Nous sommes retournée aux cours de chinois suivants pour demander quels élèves avaient eu la signature des parents, pour noter leur nom et leur disponibilité, et prévenir la *Vie Scolaire* de leur absence pendant ce créneau. La majorité des entretiens se sont déroulés en cours de chinois, étant donné que la fin de l'année scolaire est toujours réservée aux jeux ou à la révision, et qu'il n'y avait donc pas d'heure de cours à rattraper. Seuls deux entretiens ont eu lieu pendant la récréation, en fait, pendant le créneau de deux heures dont disposent généralement les élèves pour la pause du déjeuner. Les entretiens se sont passés dans une salle réservée avant le jour de l'entretien.

Dans certaines classes, très peu d'élèves et de parents ont accepté notre demande d'entretien, alors que dans d'autres, il y en avait trop. Nous avons essayé d'équilibrer la population des enquêtés pour le 2^{ème} cas. Pour choisir l'échantillon des élèves, nous nous sommes efforcée de répondre aux critères d'un échantillonnage utile, préconisés par Maxwell (1999) : viser la représentativité des environnements, des individus ou des activités choisis, saisir de façon satisfaisante l'hétérogénéité de la population, examiner délibérément les cas critiques extrêmes et établir des comparaisons particulières pour élucider les raisons des différences entre des environnements ou des individus. Pour le premier critère, nous avons déjà expliqué au chapitre 4 que le terrain de recherche pouvait bien représenter la situation actuelle de l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français. Nous nous focaliserons donc sur les trois autres critères.

Notre fonction d'assistante pour certains élèves et l'expérience de travail avec eux en cours nous permettent de bien les connaître. Pour saisir l'hétérogénéité de la population étudiée, nous avons d'abord donné la parole aux élèves ayant les moins bons résultats scolaires, au lieu de ne choisir que les « bons élèves ». Ensuite, nous avons donné la priorité aux élèves ayant une origine étrangère. Ces élèves-là constituent une catégorie très importante pour notre enquête car leur parcours dans la construction de leur identité et leur capital pluriculturel révèlent la complexité et la diversité de notre objet de recherche, ce qui donnera du volume à notre analyse. En particulier ceux qui sont d'origine chinoise, déjà très peu

nombreux dans une classe, restaient toujours discrets et n'avaient pas d'habitude de s'exprimer devant les enseignants et leurs camarades de classe. L'entretien en face-à-face leur évitait de parler en public et il était pour nous intéressant, d'entendre vraiment ce qu'ils attendent de l'apprentissage de cette culture qu'ils connaissent déjà en famille. Et cela constitue aussi un cas extrême de la réalité de recherche. Dans un second temps, nous avons aussi pris en compte le statut socio-économique des élèves, en évitant de ne choisir que les élèves issus d'une classe socialement ou économiquement aisée. Tout cela permet d'établir des comparaisons pour révéler les raisons de différences observées entre des environnements et des individus. En revanche, nous n'avons pas porté l'attention à l'équilibrage du sexe des élèves. Dans des recherches que nous avons évoquées dans le chapitre 2, il est manifeste qu'il existe une différence entre les filles et les garçons par rapport à l'apprentissage d'une culture étrangère, alors que dans notre cas, nous n'avons pas fait de distinction du sexe.

Il est important que les participants à la recherche le fassent volontairement sans aucune contrainte ou tension, surtout quand il s'agit des élèves avec lesquels nous avons déjà travaillé en cours. C'est une chance que l'entretien ait eu lieu à la fin de l'année scolaire 2011-2012. Il s'agissait d'une période de relâchement, à savoir que les élèves avaient tous terminé leur 3ème trimestre et n'avaient plus d'évaluation. Ils étaient donc plus à l'aise lors des entretiens. En même temps, cette période de fin d'année garantissait dans une certaine mesure la fraîcheur et des informations communiquées, afin d'identifier de façon plus certaine les effets des matériaux pédagogiques et des enseignants sur les objectifs culturels et interculturels des élèves, après une année complète d'études, et faire éventuellement un croisement entre les objectifs attribués par ces différentes parties prenantes. Ce croisement répondrait justement à notre première question de recherche.

Cependant, pour certains élèves, cette période de relâchement ne suffisait pas pour diminuer leur stress. Même s'ils savaient bien qu'il ne s'agissait pas d'une évaluation scolaire, ils ressentaient le stress d'une évaluation personnelle car ils avaient l'impression d'être évalués sur la qualité de leurs réponses (Mauger, 1991, cité par Kaufmann, 2011). Cela a entraîné un effet de 'bons élèves' en ne nous donnant que des réponses positives sur leurs études. Beaucoup d'auteurs ont mis l'accent sur l'habileté de l'enquêteur à recueillir des données de qualité en mettant les enquêtés à l'aise. Nous n'avons pas hésité dans ce cas-là à nous engager dans la discussion en leur donnant nos propres impressions pour certaines activités menées en cours (ces exemples d'activités sont choisis pendant les entretiens déjà

réalisées avec les enseignants et parmi les activités que nous avons menées avec certains élèves en tant qu'assistante). L'objectif était de bien faire ressortir leurs avis et leurs préférences dans l'apprentissage de la culture chinoise.

Il est intéressant d'observer comment, chez certains élèves interrogés, l'envie de s'exprimer est parfois si forte qu'une seule question peut donner lieu à un long récit, alors qu'à la même question, d'autres fourniront une réponse des plus succinctes. L'enquêteur doit alors s'adapter à chaque nouvelle situation, en recadrant l'entretien sur les éléments de son guide si nécessaire ou en invitant, au contraire, son interlocuteur à développer sa pensée. C'est la raison pour laquelle nous avons adopté un entretien entre directif et semi-directif car pour les élèves les plus réservés, nous étions obligés de poser une série de questions afin d'obtenir une réponse. Notons également que les réponses fournies ont pu évoluer dans le temps au fur et à mesure que la confiance s'installait entre enquêteur et enquêté. La linéarité du guide d'entretien a alors été entièrement remise en cause au cours de cette période. Il a fallu, comme le préconise Kaufmann, assimiler la grille de questions pour les poser au moment opportun.

Les entretiens avec les élèves ont duré chacun environ une demi-heure à l'issue de laquelle nous leur avons demandé les coordonnées de leurs parents afin de fixer avec eux un rendez-vous pour un entretien ultérieur.

5.1.3.3 Avec les parents

Nous avons repris contact avec les parents après les grandes vacances scolaires, c'est-à-dire vers la fin du mois de septembre 2012. Cette prise de contact constitue une des difficultés que nous avons rencontrées lors de la recherche. Même s'ils avaient déjà signé pour autoriser un entretien avec leur enfant et si, à ce moment-là, ils avaient été informés de leur propre participation à un entretien ultérieur avec nous, nous n'avons obtenu alors que très peu de réponses. Plusieurs raisons peuvent expliquer cela. En considérant le souci éthique d'atteintes à la vie privée des interviewés, nous avons pris les premiers contacts par e-mail. Mais dans certains cas, l'adresse e-mail avait changé entretemps, ou certains ne lisaient régulièrement pas leurs e-mails sur leur adresse privée, ou il s'est agi tout simplement d'un problème technique, empêchant la bonne réception de ces courriels.

Nous avons tout de suite commencé les entretiens avec les parents qui nous avaient donné une réponse positive. Dans le même temps, nous avons continué à interroger les parents qui ne nous ont pas répondu. Cette fois-ci, nous n'avons pas hésité à contacter certains par téléphone. Ces premiers contacts de vive voix, n'étaient pas faciles pour nous, parce que nous n'avions jamais rencontré les parents. Nous craignons aussi un refus direct par téléphone, situation plus gênante qu'un refus par e-mail. En revanche, cet échange de vive voix représentait un « réchauffement » pour l'entretien, et la confiance s'est installée dès cette prise de contact.

Enfin, pour les parents que nous n'avons pas réussi à contacter par e-mail et par téléphone, nous avons fait un courrier manuscrit en insistant sur l'intérêt que pourrait apporter notre recherche dans l'apprentissage de la culture chinoise pour leur enfant. Comme nous l'avons déjà expliqué dans la partie sur les soucis éthiques, nous avons obtenu finalement que 16 parents interviennent dans notre recherche.

Les refus que nous avons rencontrés ont été motivés par un manque de disponibilité ou un manque d'aisance linguistique, vu que certains parents sont immigrés et ne parlent pas encore couramment le français.

La réalisation de tous les entretiens avec les parents a duré 4 mois, d'octobre 2012 à janvier 2013. Les entretiens avec les parents ont eu lieu à leur domicile ou bien par téléphone, en fonction de leur disponibilité et de leur préférence. En effet, on peut comprendre que ce soit parfois difficile pour eux de discuter en vis-à-vis avec une chercheuse étrangère qu'on ne connaît pas, alors qu'une discussion au téléphone pouvait les mettre à l'aise et faciliter l'expression. La durée des entretiens a varié entre une demi-heure et 1 heure.

Grâce aux entretiens déjà réalisés avec leurs enfants, nous avons certaines connaissances du travail des parents, des expériences de voyage à l'étranger, du projet personnel ou familial des élèves, etc. Ces connaissances nous ont permis de briser le silence au début de l'entretien et d'installer la confiance en leur montrant que nous étions intéressée par ce qu'avait dit leur enfant et que nous serons intéressée par ce qu'ils diront. Plutôt que de rester dans l'écoute, comme nous l'avions fait jusqu'alors, nous avons donc choisi de révéler ou de citer quelques discours de leur enfant pour ensuite en discuter avec les parents. L'entretien s'est parfois transformé pour partie en une explication des parents, à propos de

certaines remarques de leur enfant. Nous avons donc adopté une approche plutôt interventionniste que compréhensive. D'ailleurs, nous n'avons pas non plus hésité à leur donner notre propre avis sur certains aspects, afin de lancer une vraie conversation et une discussion avec eux, au lieu de nous limiter tout simplement au jeu des questions-réponses.

5.1.4 Analyse des entretiens

Les entretiens ont tous été transcrits dans leur intégralité et ont ensuite été lus et relus dans le but d'analyser le matériau recueilli. La transcription des entretiens est fournie en annexe 10. L'analyse porte sur deux couches : avant de répondre à notre première question de recherche, il faut dégager dans les entretiens quels sont les objectifs culturels et interculturels attribués à l'enseignement / l'apprentissage de la culture chinoise afin de chercher la cohérence et l'incohérence de ces objectifs relatives à la première moitié de notre première hypothèse ; ensuite, pour découvrir le processus de la construction de ces objectifs attribués par différentes populations, il faut extraire les facteurs qui influencent la construction de ces objectifs et faire émerger leur croisement et interaction, tel que nous l'avions posé dans la deuxième moitié de notre première hypothèse.

Nous avons commencé l'analyse juste après avoir fini le premier entretien pour deux raisons majeures : premièrement, ceci permettait d'avoir les idées encore fraîches pour interpréter les observations prises sur le vif ; deuxièmement, les informations apparues dans les entretiens avec les enseignants pouvaient nous servir ensuite dans la discussion avec les élèves, soit pour obtenir une confirmation, soit pour donner un exemple concret aux élèves afin que la discussion avec eux ne reste pas superficielle. De la même manière les entretiens avec les élèves nous ont fourni une base pour établir de la confiance et débiter facilement l'entretien avec les parents que nous n'avions jamais rencontrés avant.

Pour chaque entretien, nous avons préparé des fiches qui se divisent en deux parties principales : la première partie concerne les objectifs culturels et interculturels de l'enseignement / l'apprentissage de la culture chinoise, que nous avons dégagés au cours de l'entretien, et la deuxième partie porte sur les facteurs qui influencent la construction de ces objectifs. Chaque partie comprend aussi deux sous-parties dont l'une est constituée de phrases prononcées par les informateurs, et l'autre regroupe tout ce qui nous venait à l'esprit lors de la

lecture de ces phrases, pour faciliter par la suite la catégorisation des résultats. Par ailleurs, ces phrases prononcées par les enquêtés se réfèrent non seulement à la première question de recherche, mais témoignent aussi de leur perception de l'enseignement / l'apprentissage de la culture chinoise, de leurs préférences et de leur représentation. A chaque fois que nous relisons la transcription de ces entretiens, nous ajoutons et datons de nouvelles idées et des extraits d'entretien sur les fiches.

Nous avons ensuite synthétisé ces idées notées sur les fiches et nous leur avons accordé une signification pour inférer des catégories possibles du modèle. Il nous fallait prendre en compte la pluralité des cas rencontrés mais aussi donner à voir les constantes dans une logique de saturation empirique. Kaufmann (2011) dit en guise de conseil, que le modèle ne peut se dégager que progressivement, dans un va-et-vient entre faits et hypothèses. Mais en même temps, il ne faut pas oublier que le cadre conceptuel, les théories existantes dans ce domaine fonctionnent dans une recherche comme une base de la catégorisation et de la construction du modèle. Sans le modèle des quatre « *savoirs* » de Byram et Zarate (1998), l'analyse des objectifs culturels et interculturels attribués par les enseignants, par les élèves et leurs parents ne dispose pas de point de départ. Le chapitre 2 traitant la littérature scientifique a été construit avant et pendant l'analyse des données car ces recherches déjà existantes nous offrent un cadre de réflexion dans le processus de l'analyse. C'est donc dans un frottement parmi les données, les hypothèses et les théories que les objectifs culturels et interculturels ainsi que leur construction ont vu le jour.

5.1.5 Validité de la recherche

Le problème de la validité se pose toujours pour une recherche qualitative, car la subjectivité du chercheur est incontournable, mais aussi indispensable surtout dans l'interprétation et la catégorisation du modèle. La question qui se pose ici n'est donc pas d'éliminer la subjectivité dans la recherche, mais de réduire les risques d'invalidation.

Il existe trois types de validité dans une recherche qualitative : la validité de la description, la validité de l'interprétation et la validité de la théorie (Maxwell, 1999).

Le risque principal d'invalidation d'une description réside dans l'inexactitude ou

l'imperfection des données. Comme tous les entretiens réalisés sont enregistrés et transcrits in extenso, nous ne pensons pas qu'il existe un souci d'invalidation de description dans notre recherche. De plus, nous pensons que la validité de la description se trouve aussi dans la fiabilité des informations données par nos informateurs, c'est-à-dire qu'ils ne disent pas de mensonge lors de l'entretien. Nous avons donc une triangulation des ressources des données en mettant en lien les informations données par les enseignants, les élèves et les parents sur un même aspect. Il s'agit soit d'une confirmation s'il y a cohérence des informations, soit d'une explication s'il y a une incohérence des données.

Le risque principal d'invalidation pour l'interprétation se produit dans la catégorisation qui peut être influencée par l'idéologie du chercheur. Nous avons utilisé dans ce cas-là une triangulation théorique, c'est-à-dire des modèles théoriques divers pour élaborer des systèmes de codage et d'analyse différents. Comme ce que nous avons fait pour l'analyse des facteurs qui influent la construction des objectifs culturels et interculturels attribués par les élèves et leurs parents, les théories linguistiques, psychologiques et sociales sont toutes invoquées pour construire notre propre modèle.

Quant à l'invalidation de la théorie, il s'agit de ne pas rassembler ou de ne pas prêter attention aux données divergentes, ou de ne pas prendre en considération ce qui pourrait réfuter le modèle. Nous avons testé une généralisation de notre modèle au-delà de notre terrain de recherche. Après avoir fini tous les entretiens et les premières analyses, nous sommes allée dans un établissement privé de Rennes pour réaliser des entretiens avec six élèves et un enseignant afin de vérifier si la saturation des modèles a été atteinte dans notre recherche. Ces six élèves, de niveaux variés de la Seconde jusqu'à la Terminale, apprenaient le chinois en LV3 pendant l'année scolaire 2012-2013. Les entretiens ont eu lieu en février 2013. Avec un même guide d'entretien, nous avons remarqué qu'il n'y avait aucune nouvelle découverte par rapport à notre première hypothèse de recherche malgré le fait que les élèves et l'enseignant présentaient des profils et des parcours différents des personnes impliquées au lycée et collège Emile Zola de Rennes. Nous n'avons pas essayé de vérifier notre première hypothèse avec les parents, ni la deuxième hypothèse concernant la reconnaissance des compétences culturelles et interculturelles, mais cet essai de vérification pour une partie de notre conclusion nous permet d'avoir une saturation empirique au niveau du nombre des enquêtés impliqués ainsi qu'une saturation des modèles au niveau des catégorisations des données.

5.2 Matériaux pédagogiques

Notre deuxième corpus tend aussi à répondre à notre première question de recherche. C'est sur un corpus de matériaux pédagogiques relatifs à l'enseignement de la culture chinoise que nous nous sommes appuyée, afin de faire ressortir les objectifs culturels et interculturels des matériaux pédagogiques, ainsi que leur construction dans l'enseignement de la culture chinoise.

5.2.1 Recueil des données

Nous avons d'abord cherché à définir les matériaux pédagogiques pour bien encadrer notre échantillonnage et notre corpus. Dans la séquence 2.1, nous avons clarifié leur définition, parmi des notions similaires en indiquant que les matériaux pédagogiques se réfèrent aux différents documents et outils choisis par les professeurs et utilisés par les élèves en classe. C'est à partir de cette définition-là que nous avons commencé à recueillir les données. Comme nous avons évoqué dans la séquence 4.2, les matériaux pédagogiques publiés se sont multipliés ces dernières années en France, sous des formes diverses : manuels, grammaires, CD-ROM, etc. Il nous paraît donc impossible d'étudier dans sa totalité l'ensemble de ces matériaux pédagogiques dans la présente recherche. Nous devons nous résoudre à n'en prendre qu'une fraction et examiner dans quelle mesure pourront être valables pour tous les matériaux pédagogiques. Mais la particularité dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français est que, dans la plupart des cas, la culture chinoise est abordée de façon aléatoire, étant donné qu'il n'y a pas encore en France un manuel publié réservé à cet enseignement. Les enseignants, qui se chargent des cours de littérature chinoise et de mathématiques en chinois pour la section internationale ou des cours de DNL en histoire-géographie chinoise, doivent préparer chacun leurs matériaux pédagogiques en suivant les programmes d'enseignement dans lesquels on trouve les thèmes à aborder. Le contenu culturel, l'approche choisie, la démarche employée et les tâches proposées varient donc d'un enseignant à l'autre et les objectifs culturels et interculturels pourraient être complètement différents avec un même thème culturel. Nous ne pouvons donc pas non plus prétendre à une exhaustivité de ces matériaux pédagogiques par rapport à ceux qui sont conçus par tous les enseignants de chinois qui travaillent dans le cadre du contexte secondaire français. C'est avec ces deux contraintes majeures que nous décidons de prendre notre

deuxième corpus comme un cas particulier, c'est-à-dire, les matériaux pédagogiques utilisés au sein du lycée et collège Emile Zola.

Notre deuxième corpus se présente donc comme un corpus mixte composé de manuels publiés et de matériaux pédagogiques privés. Pour les premiers matériaux, il s'agit de deux séries de manuels publiés en France : *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoise* et *Perfectionnement à la langue et à l'écriture chinoise* rédigés par J. BELLASSEN en 1989 et en 1991, suivie d'une nouvelle édition en 2008 accompagnée d'un DVD pour les compétences orales, et *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !* rédigés par A. ARSLANGUL, C. LAMOUREUX et I. PILLET en 2009 et 2013 avec leurs cahiers d'exercices et des guides pédagogiques. Nous avons intégré les manuels publiés en 1989 et 1991 dans notre corpus parce que les élèves enquêtés, qui ont commencé leurs études de chinois avant 2009, les avaient encore utilisés pendant plusieurs années. Bien que *Perfectionnement à la Langue et à l'Écriture chinoises* ne soit plus diffusé depuis une dizaine d'année, les enseignants interrogés choisissent encore des textes dans ce manuel pour les élèves avec un niveau un peu élevé. Nous l'avons donc intégré dans notre corpus. La nouvelle édition de cette série de manuels n'a pas été utilisée dans la pratique des enseignants interrogés sur le terrain mais nous aimerions aussi les analyser dans le but de voir l'évolution de l'accent mis sur les compétences culturelles et interculturelles dans les manuels de chinois.

Pour les matériaux pédagogiques conçus par les enseignants, notre principal critère de recueil des documents est que ceux-ci puissent nous permettre de croiser les élèves et les enseignants interviewés dans la recherche. C'est pourquoi nous avons recherché des documents datant non seulement de l'année scolaire 2011-2012, mais aussi d'années antérieures, parce que pour bien découvrir le rôle et les effets des matériaux pédagogiques dans la construction des objectifs culturels et interculturels des élèves et des enseignants, il nous faut prendre en compte l'ensemble du parcours de ces élèves et ces enseignants jusqu'à l'année scolaire 2011-2012. Nous avons choisi de nous limiter à des documents remontant jusqu'à l'année scolaire 2006-2007, l'année où les élèves enquêtés en Première LV2, qui ont le plus d'expérience d'apprentissage de cette langue dans notre recherche, commençaient leurs études de chinois.

Dans un premier temps, les matériaux pédagogiques conçus par les enseignants ont été recueillis par le biais des enseignants qui travaillent au lycée et collège Emile Zola de Rennes

pendant l'année scolaire 2011-2012. Cependant nous n'avions pas accès aux matériaux pédagogiques conçus par les enseignants qui ont quitté l'établissement entre 2006-2011. Nous avons alors tenté un recueil *a posteriori*, par le biais des élèves, en examinant leurs anciens cahiers et notes. Ces matériaux pédagogiques sont sous des formes multiples, regroupant des diaporamas, des enregistrements, des films, des documents authentiques en langue française, des fiches d'exercices, etc.

5.2.2 Analyse des données

Ce corpus fait l'objet d'une analyse de contenu qui emprunte également à l'approche comparative. Il tend à répondre notre première question de recherche sous deux angles : pour répondre à la première moitié de la question qui cherche à découvrir la cohérence des objectifs attribués par les matériaux pédagogiques, par les enseignants et par les élèves et leurs parents, il nous faut indiquer d'abord quels sont les objectifs culturels et interculturels attribués par les matériaux pédagogiques destinés à l'enseignement de la culture chinoise. L'analyse de contenu est dans ce cas-là la méthode la plus pertinente car cette méthode est décrite par Bardin (1977) comme « *une méthode très empirique qui dépend du type de 'parole' à laquelle on s'attaque et du type d'interprétation que l'on vise* »¹⁸⁶ et « *un ensemble de techniques d'analyse des communications utilisant des procédures systématiques et objectives de description du contenu des messages* »¹⁸⁷. Les données ne revêtent que rarement un intérêt intrinsèque, mais elles donnent des indices qui sont la manifestation d'un état ou d'un phénomène que les chercheurs doivent révéler. Les contenus culturels, les protagonistes, leurs façons de présenter, les démarches de travail et les tâches proposées aux élèves dans les matériaux pédagogiques constituent une masse d'informations. Notre première hypothèse joue le rôle d'un indicateur pour fouiller dans ces informations et en dégager les objectifs culturels et interculturels sous-jacents.

Notre analyse est surtout de type qualitatif : « *c'est la présence ou l'absence d'une caractéristique de contenu donnée ou d'un ensemble de caractéristiques, dans un certain fragment de message, qui est prise en considération* »¹⁸⁸. La présence d'éléments fonctionne

¹⁸⁶ BARDIN, L., (1977), *L'Analyse de contenu*, Paris, PUF, coll. « Le Psychologue », p. 35.

¹⁸⁷ Idem., p. 42.

¹⁸⁸ Ibid., p. 24.

comme un indicateur, mais l'absence d'élément peut aussi porter du sens puisqu'elle permet de montrer une position ou une perception différente. Dans un premier temps, nous avons pris notre grille d'analyse comme un système de catégorie qui nous permet de dégager de ces documents les caractéristiques que nous voulons identifier. Dans un deuxième temps, notre regard a porté sur les éléments du corpus pouvant se rapporter au modèle des quatre « *savoirs* » de Byram et Zarate (1998).

L'attention a été portée à la présence ou l'absence d'éléments, mais aussi à leur place, leur fréquence, leur intensité et la manière dont ils sont introduits. Cela nous permet d'évaluer l'accent mis sur les différents aspects des compétences culturelles et interculturelles, ainsi que sur la perception de l'intérêt de l'enseignement de la culture chinoise.

Ensuite, pour vérifier la deuxième moitié de notre première hypothèse, il s'agit de découvrir les facteurs qui influent sur la construction des objectifs culturels et interculturels dans les matériaux pédagogiques, et en extraire ceux qui viennent de la part des enseignants, des élèves et de leurs parents. Il nous paraît qu'une analyse comparative est nécessaire pour faire émerger ces facteurs influents. Cela se rapporte à nouveau aux méthodes d'investigation de Kaufmann qui préconise un frottement entre les données et les hypothèses afin de faire apparaître un modèle.

Les matériaux pédagogiques et les fiches d'analyse ont été lus et relus plusieurs fois dans une volonté d'exhaustivité. Puis le corpus a fait l'objet d'une double analyse comparative. Les matériaux pédagogiques ont d'abord été classés en trois catégories en fonction de leurs auteurs : les manuels de J. BELLASSEN, les manuels, les cahiers d'exercices et leurs guides pédagogiques d'A. ARSLANGUL, C. LAMOUREUX et I. PILLET, et enfin les matériaux conçus par les enseignants du lycée et collège Emile Zola de Rennes. Une liste récapitulative des manuels analysés se trouve en annexe 11. La comparaison de ces trois catégories nous a permis de découvrir les facteurs influents qui proviennent des auteurs et des éditeurs, tels que les contraintes éditoriales, la position didactique et la qualité descriptive. Les données ont ensuite été reclassées chronologiquement et les facteurs liés à l'évolution du temps se dessinent progressivement dans la conception des matériaux. Il s'agit des influences géopolitiques, du rôle des enseignants et des demandes des apprenants.

C'est donc dans un travail de va-et-vient entre les différents éléments du corpus que nous avons fait émerger le processus de construction des objectifs culturels et interculturels dans un matériau pédagogique, ainsi que les interactions entre les objectifs des enseignants, des élèves et de leurs parents, et des matériaux pédagogiques dans l'enseignement de la culture chinoise.

5.3 Un corpus mixte relatif à l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles

La deuxième étape de notre recherche porte sur la valorisation, apportée par les évaluations, aux compétences culturelles et interculturelles, dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français. C'est sur un corpus de documents relatifs aux trois niveaux de valorisation et d'évaluation que nous nous reposons, afin d'analyser l'accent mis sur les compétences culturelles et interculturelles. Ces documents sont à considérer comme des archives et peuvent faire l'objet d'une analyse au même titre qu'un document oral ou écrit. Il s'agit de documents officiels produits aux niveaux à la fois international, national et local, qui peuvent nous aider à comprendre dans quelle mesure les compétences culturelles et interculturelles en chinois, sont valorisées dans le contexte secondaire français.

5.3.1 Recueil des données

Notre troisième corpus se présente comme un corpus mixte, constitué au niveau international, le programme s'adressant à l'enseignement du chinois dans le monde entier et des épreuves du HSK (Test international de chinois), tous publiés par le Hanban, au niveau national, des documents officiels du Ministère d'Education Nationale sur l'enseignement du chinois et sur les épreuves du baccalauréat, enfin au niveau local, des documents de l'établissement concernant les échanges avec la Chine, des pages du site Web de l'établissement, consultés à des dates précises, ainsi que des tests et des carnets de voyage des élèves.

Notre premier critère de recueil des documents visait à situer les compétences culturelles et interculturelles en chinois des élèves enquêtés, en nous référant aux documents produits aux trois niveaux. C'est pourquoi nous avons cherché des documents dont les dates de production étaient antérieures, identiques et postérieures aux entretiens réalisés en 2012.

Étant donné les changements dans les épreuves de baccalauréat en 2014, qui ont donné la priorité à l'entrée culturelle déclinée en notions, et afin qu'il n'existe pas un décalage trop important entre les dates auxquelles avaient été menés les entretiens et celles de production des documents, nous avons choisi de nous limiter à des documents allant jusqu'à l'année 2015. En revanche, des documents plus anciens nous permettent d'observer les évolutions dans l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles. Notre recherche n'est pas à visée historique, il n'est pas donc nécessaire de remonter trop loin en arrière, mais il convient de situer le contexte de notre recherche, c'est-à-dire à partir de l'année 2006 où les élèves enquêtés en Première LV2, qui ont le plus grand nombre d'années d'apprentissage, commençaient leurs études de chinois.

Le corpus produit au niveau international par le Hanban, à savoir le programme d'enseignement et les sujets du HSK, se compose d'un programme sorti en 2009 qui s'adaptait aux six niveaux de compétences langagières du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, ainsi que des annales officielles, publiées par le Hanban sur le site Web. Il est à noter que les sujets d'épreuves dans les annales ont été conçus par le Hanban pour les apprenants du monde entier, mais pas spécifiquement pour les apprenants français. Les annales se divisent en six niveaux, nous avons décidé d'analyser les sujets du niveau 1 au niveau 4, vu que les quatre premiers niveaux du HSK sont adaptables au niveau linguistique en chinois des élèves dans le contexte secondaire français.

Les documents produits au niveau national comportent des programmes d'enseignement publiés par le Ministère de l'Éducation Nationale, des Bulletins Officiels concernant l'évaluation en langues vivantes, les épreuves de baccalauréat et les grilles d'évaluation en langues vivantes LV1 et LV2 et LV3. Étant donné qu'il y a eu des changements dans les programmes d'enseignement et dans l'évaluation, il nous a paru intéressant de recueillir les différentes versions de documents afin d'en faire des comparaisons et de découvrir leur évolution. Les programmes d'enseignement en cours d'utilisation et les Bulletins Officiels nouvellement publiés ont été consultés sur le site officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, les anciens documents qui ne sont plus valides proviennent de Madame Pillet, chargée de mission d'inspection régionale de chinois à l'Académie de Rennes. Les documents concernant les épreuves de baccalauréat et les grilles d'évaluation ont été mises à notre disposition par le site Web du Ministère de l'Éducation Nationale. Une liste des documents officiels analysés dans la présente recherche est fournie en annexe 12.

Les documents de valorisation et d'évaluation au niveau local ont été recueillis de manière aléatoire à l'intérieur de l'établissement. Notre fonction d'assistante nous a permis d'accéder aisément à des conventions de partenariat et d'échange entre l'établissement et la Chine et à des brochures à usage externe. Depuis 2002, le lycée et le collège Emile Zola ont commencé les échanges et la coopération avec la JFLS, l'école partenaire chinoise. Les conventions et les documents concernant ces échanges s'échelonnent donc de 2002 à 2015. Les tests sur la culture chinoise que nous avons pu recueillir nous ont été offerts par les enseignants au sein de l'établissement. Il s'agit principalement de ceux de l'année scolaire 2011-2012, car nous n'avons pas pu recueillir des tests conçus par les enseignants ayant quitté l'établissement entre 2006 et 2011. Une seule enseignante est restée dans l'établissement tout au long de la période 2006-2015 et nous a donné une partie des tests qu'elle a conservés sur la culture. Les carnets de voyage sont produits par les élèves en chinois Seconde LV2 qui ont séjourné en Chine pendant l'année scolaire 2014-2015.

5.3.2 Analyse des données

L'analyse de notre troisième corpus porte sur deux dimensions afin de répondre à notre deuxième hypothèse de recherche : les compétences culturelles et interculturelles ne sont pas valorisées comme telles par le système scolaire français, et l'interaction des objectifs culturels et interculturels entre les matériaux pédagogiques, les enseignants, les élèves et leurs parents, n'est pas prise en compte dans l'évaluation en chinois. Il nous faut d'abord faire ressortir, dans les données recueillies, quelles compétences culturelles et interculturelles sont valorisées dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français. Ensuite, il nous appartient de comparer les compétences culturelles et interculturelles définies par les enseignants, les matériaux pédagogiques, et les élèves et leurs parents avec celles qui ont été prises en compte dans les documents officiels et dans l'évaluation du chinois, pour identifier si toutes ces compétences culturelles et interculturelles sont valorisées.

Nous procédons dans un premier temps à une analyse de contenu pour fouiller dans les données et dégager des indicateurs, des traces concernant la valorisation et l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles. Toute analyse de contenu vise alors, selon Henry et Moscovici, non l'étude de la langue ou du langage, mais « *la détermination, plus ou moins*

partielle, des conditions de production des textes qui sont l'objet »¹⁸⁹.

Contrairement à l'analyse de contenu réalisée de manière quantitative qui cherche la fréquence d'apparition de certaines caractéristiques de contenu, notre analyse est davantage de nature qualitative en prenant en considération la présence ou l'absence de certaines caractéristiques de contenu. Comme nous l'avons déjà expliqué dans la séquence 5.2.2, la présence d'éléments fonctionne comme un indicateur, mais l'absence d'éléments peut aussi véhiculer du sens puisqu'elle permet de mettre à jour des blocages, des rejets, et des méconnaissances. Nous avons pris pour indice le modèle des quatre « *savoirs* » de Byram et Zarate (1998) pour découvrir la place accordée par la valorisation et l'évaluation aux niveaux international, national et local aux dimensions culturelles et interculturelles et quels aspects ont attiré plus d'attention dans l'évaluation du chinois.

Nous adoptons dans un deuxième temps une approche comparative en mettant en lien les compétences culturelles et interculturelles des élèves et celles valorisées dans notre deuxième hypothèse afin de chercher les cohérences et les lacunes.

¹⁸⁹ Ibid. p. 44.

**CHAPITRE VI: LES OBJECTIFS TELS QUE PERÇUS
DANS LES MATÉRIAUX PÉDAGOGIQUES ET DANS
LES ENTRETIENS**

6.1 Objectifs perçus dans les matériaux pédagogiques

Cette partie se donne pour objectif d'élucider les objectifs culturels et interculturels attribués par les matériaux pédagogiques dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français. Comme ce que nous avons expliqué dans la séquence 4.3, notre analyse porte sur deux séries de manuels de chinois les plus utilisés en France (*Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoise* rédigée en 1989, *Perfectionnement à la Langue et à l'Écriture chinoises*, rédigé en 1991, la nouvelle édition de *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoise* rédigée en 2008, et *Vers le chinois authentique* rédigé en 2013, ainsi que *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !* rédigés en 2009 et 2013) et sur les matériaux pédagogiques conçus par les enseignants de chinois au lycée et au collège Emile Zola de Rennes. Les résultats de cette partie serviront de base pour répondre à notre première question de recherche visant à découvrir le croisement et l'interaction des objectifs culturels et interculturels attribués par les matériaux pédagogiques, par les enseignants et par les élèves ainsi que leurs parents.

6.1.1 Objectifs liés au *savoir-être* : une tentative pour la maîtrise des catégories descriptives différentes

D'une manière générale, tous les matériaux pédagogiques que nous avons analysés montrent une tentative de développement d'une « *maîtrise des catégories descriptives comparatives propres à la mise en relation de cultures différentes* »¹⁹⁰ par le biais des exercices de comparaison entre la France et la Chine, entre le passé et le présent. Voici un exemple que nous trouvons sur l'école de la Chine dans *Ni Shuo Ne ?*. Les auteurs visent à faire connaître les différences scolaires entre les deux pays. Mais nous remarquons que l'accent est souvent mis sur les différences plutôt que sur les points communs. La description par analogie ou généralisation est ignorée pour établir une mise en relation effective des deux cultures.

La question posée dans l'illustration 6.1.1.1 nous fait découvrir la dénomination différente des niveaux dans les deux systèmes scolaires et les deux premières activités dans la fiche de Culture Module 3 insistent aussi sur les différences scolaires. La troisième activité

¹⁹⁰ Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle, 1998, *op.cit.*, p. 77.

dans l'illustration 6.1.1.2 utilise la comparaison pour une mise en relation des cultures alors que la démarche de l'analogie et de la généralisation n'a pas été adoptée par les auteurs du manuel.

在学校的一天
Une journée à l'école

- 学生早上从七点到七点半到学校。
- révision des leçons, remise des devoirs : 三十分
- gymnastique matinale : 二十分钟
- 上课 : 上午有四节, 一节四十分, 下午也一样。

Les cours sont entrecoupés d'une pause de 十分钟 pendant laquelle 女学生聊(聊)天 ou 踢毽子 (踢毽子), alors que les garçons 喜欢打篮球, 踢足球。

上午的课 et les deux premiers de l'après-midi sont des cours magistraux. Les deux derniers sont consacrés à des activités collectives le plus souvent sport, réunions, associations d'élèves. Ceux qui n'y participent pas restent en classe 做作业。

- 他们下午五点以后可以回家。

Les élèves de 初三 et 高三 restent plus tard 到晚上九点、十点。

Dites dans quelle année vous êtes.
 À quelles classes du système français les classes de 初三, 高二 correspondent-elles ?

Les loisirs des élèves chinois :

1 lire	7 faire du rangement
2 regarder la télé	8 bavarder ou tchater
3 réviser les leçons	9 artisanat
4 jouer avec des amis	10 dormir
5 faire du sport	11 regarder des films
6 écouter de la musique	12 aller au parc

Illustration 6.1.1.1 : Ni Shuo Ne ? p. 83.

百宝箱 Culture Module 3

1 L'école en Chine : quelle est la différence entre le système chinois et le système français ?

En Chine		En France
Ecole primaire : ans		Ecole primaire: ans
Collège : ans		Collège : ans
Lycée : ans		Lycée : ans

2 Lisez la page 82. Constatez-vous d'autres différences ?

3 Quels cours intéressent le plus les Chinois ? Faites une enquête dans votre établissement scolaire, et complétez le tableau comparatif. Quelle conclusion en tirez-vous ?

reproduire la première flèche "les cours qui intéressent le plus les Chinois" et à côté, une flèche sans rien à côté, qu'ils rempliront. Puis dessous, deux lignes pour la réponse.

4 Les loisirs des élèves chinois. Faites une enquête parmi vos amis, et complétez le tableau comparatif. Quelle conclusion en tirez-vous ?

5

les loisirs des élèves chinois	les loisirs des élèves français

Illustration 6.1.1.2 : Ni Shuo Ne ? Fiche Culture Module 3

A part cet objectif de *savoir-être* commun figuré dans les matériaux pédagogiques, chaque matériau montre son intérêt particulier dans d'autres aspects du *savoir-être*.

Dans *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises 1989* (ci-après dans tout le chapitre, *Initiation 1989*), *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises 2008* (ci-après dans tout le chapitre, *Initiation 2008*), *Perfectionnement à la langue et à l'Écriture chinoises* (ci-après dans tout le chapitre, *Perfectionnement*) et *Vers le chinois authentique* (ci-après dans tout le chapitre, *Authentique*), la norme sociale, l'opposition entre espace public et espace privé comme différentes catégories descriptives de la culture chinoise ont été prises en considération mais elles ne se trouvent qu'au niveau de la description et manquent de travail approfondi en ce qui concerne l'identification ou l'interprétation de ces

Avant de commencer l'histoire de la Chine de 1911 à 1949, les élèves peuvent connaître l'histoire de la chute de l'Empire Chinois sous un regard d'un Français en s'appuyant sur l'illustration 6.1.1.3, document en français que l'enseignant a recueilli dans *Le Monde*. Ce document s'interroge aussi sur l'avenir de l'État communiste chinois en disant qu'il existe de nombreuses ressemblances entre l'État impérial et la République Populaire chinoise. Les élèves sont amenés à réfléchir sur ce constat et en discuter après l'étude de l'histoire de la Chine. L'illustration 6.1.1.4 se donne pour objectif de comparer la Chine et l'Europe à travers la géographie, la religion, le régime politique, l'attitude de l'une à l'autre, etc. et de découvrir la façon dont les deux continents s'échangent et se comprennent malgré les différences. Les élèves peuvent dans ce cas-là se positionner entre les deux cultures et se rendent parfois compte des effets ethnocentriques à travers ces comparaisons.

Nous constatons que dans *Ni Shuo Ba !* des objectifs interculturels du genre *savoir-être* tels que « *capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle* »¹⁹¹ en identifiant des tabous culturels, « *capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel* »¹⁹² par l'identification des zones conflictuelles et la capacité à servir de médiateur ont été pris en compte par les auteurs. Nous avons remarqué qu'un tabou culturel concernant les vêtements pendant la Grande Révolution Culturelle de Chine dans les années 60 (*Ni Shuo Ba !*, p. 92) a pu apparaître dans les matériaux pédagogiques. Les élèves sont invités à l'identifier avec comme support une photo prise à cette époque-là et un témoignage individuel oral. La relation conflictuelle entre une belle-fille et sa belle-mère dans un forum sur Internet a été montrée aux élèves pour qu'ils puissent identifier les conflits, et ensuite en donner leur avis (*Ni Shuo Ba !*, p. 27). Nous pouvons ainsi dire que *Ni Shuo Ba !* prête attention à quelques « zones vierges » du *savoir-être* laissés par les autres matériaux pédagogiques.

A partir de ces constats, nous pouvons en déduire que la prise en conscience du *savoir-être* dans les matériaux pédagogiques varie en fonction du niveau de la langue, de l'âge des apprenants, du statut du chinois dans le cursus des élèves, de l'époque où sont sortis les matériaux pédagogiques et des enseignants qui les produisent.

Comme nous l'avons expliqué dans le chapitre 5, *Ni Shuo Ne ?* s'adresse aux débutants avec une visée de niveau A1/A2 du CECRL, tandis que *Ni Shuo Ba !*, destiné aux

¹⁹¹ Ibid. p. 77.

¹⁹² Ibid. p. 77.

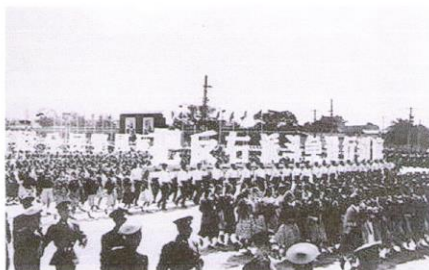
élèves d'un niveau élevé se donne pour objectif d'atteindre le niveau A2/B1 comme le signalent les auteurs sur la couverture du manuel. Nous pouvons ainsi dire que les utilisateurs de *Ni Shuo Ba!* ont plus de possibilités de travailler avec des ressources pédagogiques multiples et ont l'accès direct aux textes authentiques pour développer une compétence de type *savoir-être*, tant par les tâches proposées que par les applications pédagogiques utilisées par les auteurs de manuels et les enseignants. Il en est de même pour *Initiation 1989 et 2008*, *Authentique* et *Perfectionnement*. Il nous semble que l'accent est mis davantage dans *Perfectionnement* et *Authentique* à travers la démonstration des personnages d'origines géographiques différentes, de la norme sociale propre à la culture chinoise, des espaces entre le public et le privé, etc., surtout avec les interviews réalisés par *Authentique* avec les natifs de professions et d'origines diverses. Quant aux matériaux pédagogiques préparés par les enseignants eux-mêmes, nous remarquons que les matériaux pédagogiques adressés aux élèves de Première Section Orientale qui ont plus de cinq ans d'apprentissage de chinois mettent plus d'accent sur le *savoir-être* que ceux destinés aux élèves qui commencent à apprendre le chinois en Seconde. Les exercices et les tâches ne sont plus réceptives-reproductives, mais interprétatives ou même évaluatives, les dossiers auxquels ils ont l'accès ne donnent pas qu'une simple présentation générale d'un fait culturel mais regroupent ceux qui proviennent des personnes de nationalités différentes, de sensibilité politique opposante, etc. L'illustration 6.1.1.5 est une fiche d'exercices pour les élèves en Section Orientale. Après avoir étudié un dossier sur *la Campagne des Cents Fleurs*, mouvement politique mené par Mao en 1959, les élèves sont censés expliquer les mutations politiques pendant cette période, interpréter le discours dans le document 1 afin de connaître la position de l'orateur, donner leur avis sur ce mouvement, comparer Qin Shi Huang¹⁹³ et Mao, etc. Ici, nous pouvons trouver des activités interprétatives (interpréter le discours) et évaluatives (donner avis sur le mouvement politique).

Ceci nous laisse aussi à penser que la prise de conscience du *savoir-être* dans les matériaux pédagogiques est aussi en rapport avec l'âge des élèves. Les tâches auxquelles ils font face pourraient nous donner des arguments. Les collégiens restent plus souvent au niveau de la réception et de la reproduction d'un dossier (compréhension du texte, trouver des informations dans un enregistrement, présentation à l'oral d'un fait culturel, etc.), tandis que

¹⁹³ Qin Shi Huang, unificateur de l'Empire de Chine et empereur fondateur de la dynastie Qin.

les lycéens sont invités parfois à faire un débat, à analyser des dossiers de natures multiples et à donner des propositions pour une situation conflictuelle.

4.图为1957年10月1日，群众游行表示要“把反右派斗争进行到底”的



练习 . 第二段

Vous ferez d'abord une présentation en chinois du document étudié (nature, auteur, date, source, contexte) et vous répondrez ensuite en chinois aux questions suivantes :

Page 4

Document 1 :

17. 请你解释中共“在八年中”如何“善变”？
18. 葛佩琦是当年有名的右派，因为他说要“杀共产党人”。你认为他的发言是不是反党的？
19. 他到底想说明什么问题？

Document 2 :

20. 共产党为什么当年把储安平打成右派？
21. 你怎么看这个问题？

Document 3 :

22. 看了毛泽东的这段讲话，你怎么理解毛泽东的政策？
23. 有人说他这种做法是“阴谋”¹，他说是“阳谋”。你明白吗？
24. 第一、二资料里面，哪一些话把“独裁统治”解释得最清楚？

Document 4 :

24. 当年秦始皇为什么要坑儒？
21. 为什么后来有人骂毛泽东是秦始皇？
22. 毛泽东本人怎么看这个问题？

page 5:

Photo n° 4

26. 图中，群众为什么要游行？

¹ *móu* : comploter, intriguer

Illustration 6.1.1.5 : Fiche d'exercices, document conçu par les enseignants

La tentative de la mise en œuvre du *savoir-être* dépend également du statut du chinois dans le cursus des élèves. Prenons comme exemple un même sujet travaillé par les élèves en Terminale ayant le chinois en LV2 et LV3. Les dossiers de LV2 sur Pékin regroupent les thèmes portant sur la campagne des Cents Fleurs, la Révolution Culturelle et les manifestations de la Place de Tian'anmen. Ces événements qui se sont déroulés à Pékin constituent des tabous culturels sur lesquels les matériaux scolaires restent souvent muets. Par contre, les dossiers de LV3 sur Pékin ne proposent que des informations touristiques et descriptives. Comme l'identification des tabous culturels participe à la construction d'« une

capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle »¹⁹⁴, nous pouvons ainsi dire que les matériaux pédagogiques en LV2 ont tendance à prendre davantage conscience du *savoir-être* que ceux en LV3.

L'époque où se produisent les matériaux pédagogiques occupe aussi une place importante dans le développement du *savoir-être*. Il nous apparaît que *Ni Shuo Ba!* et *Authentique*, manuels sortis en 2013, montre une exploitation plus solide du *savoir-être* que les autres manuels publiés les années précédentes, tant au niveau des objectifs qu'au niveau des stratégies prises en compte dans la constitution des matériaux, dans le choix des protagonistes, sur les sujets abordés et par les approches pédagogiques et les tâches proposées. Les matériaux produits par les enseignants tout au long de plusieurs années montrent la tendance à une prise de conscience de plus en plus importante du *savoir-être*. Les dossiers pour le baccalauréat du 2013, contrairement aux dossiers des années précédentes, ont intégré le récit d'un Pékinois pour illustrer la transformation de cette ville sur un mode individuel qui présente aux élèves la capitale chinoise sous un regard autre que celui d'un observateur extérieur. Cette prise de conscience du changement de regard amène les élèves à réfléchir sur les inconvénients de l'urbanisation chinoise au lieu de ne se concentrer que sur le développement économique et les aide à identifier des situations de valorisation ou dévalorisation dans des contextes différents.

Les enseignants qui choisissent le manuel et préparent les matériaux jouent un rôle fondamental dans le processus du développement du *savoir-être*. Comme nous l'avons évoqué au-dessus, seuls les matériaux pédagogiques provenant d'une enseignante ne négligent pas les documents dans le contexte français et servent de miroir aux élèves pour y refléter et y repérer les effets ethnocentriques. En revanche, la plupart des enseignants, natifs ou non-natifs, préfèrent utiliser les documents d'origine chinoise sous prétexte que ceux-ci sont plus « authentiques » pour la langue.

Ces objectifs que nous avons pu identifier dans les matériaux pédagogiques ne garantissent pas une vraie mise en place du *savoir-être* pour deux raisons majeures : d'abord, ils sont abordés de façon aléatoire ou fragmentaire. Nous n'avons pas pu trouver des applications pédagogiques systématiques et régulières pour chaque thème culturel. Parmi les

¹⁹⁴ Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socio-culturelle, 1998, *op.cit.*, p. 77.

25 thèmes culturels dans *Perfectionnement*, il n'y en a que quatre qui prennent en considération le *savoir-être* à travers la mise en pratique de comparaisons pour mettre en relation les deux cultures. Nous constatons en même temps un manque de stratégie pour la mise en œuvre du *savoir-être* étant donné que seuls *Ni Shuo Ba !* et quelques matériaux pédagogiques produits par les enseignants eux-mêmes nous montrent une variété de stratégies pour mettre en place le *savoir-être*. La seule stratégie adoptée par la plupart des auteurs et des enseignants est de mettre ensemble des documents de points de vue différents et d'inviter les élèves à en faire des comparaisons. C'est la raison pour laquelle nous avons utilisé le terme de « tentative » au lieu de « mise en place » du *savoir-être*.

D'ailleurs, les objectifs du *savoir-être* préconisés par Byram et Zarate, tels que l'ouverture vers d'autres cultures, la capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, la capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel, ne sont pas bien exploités par les matériaux pédagogiques que nous avons analysés.

Pour l'ouverture vers d'autres cultures, des situations de contacts dans différentes étapes de l'adaptation dans un séjour de langue durée à l'étranger, les effets ethnocentriques présentés dans les ressources françaises sont rarement intégrés dans les matériaux pédagogiques. Les protagonistes sont dans la plupart des cas des natifs de la langue chinoise ou des Français qui savent parler parfaitement le chinois sans aucun souci pour s'intégrer dans la société chinoise et qui entretiennent entre eux une relation harmonieuse et sans conflit. Les sujets culturels concernent en grande partie la civilisation avec des panoramas généraux au lieu d'une culture dans laquelle s'interagissent les protagonistes au quotidien et en témoignent. L'observation des faits culturels reste toujours un simple travail de compréhension des informations données, mais le travail des implicites, des effets ethnocentriques, du sens transmis par le silence sont peu pris en compte. Les tâches tels qu'un sketch ou un dialogue joué par deux ou plusieurs élèves dans un contexte non identifié ne permettent pas l'acquisition d'une disponibilité pour un contact non-conflictuel avec l'autre, ni l'utilisation de stratégies de contacts avec un étranger.

Quant à la capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, le silence domine dans les matériaux pédagogiques sur certains sujets tabous culturels tels que les comportements amoureux, le corps, les tabous alimentaires, sans parler de les identifier à travers l'observation des phénomènes culturels ou dans les tâches pédagogiques. Des

situations de valorisation ou dévalorisation de la culture chinoise, ou même de la culture française, sont véhiculées systématiquement dans les matériaux pédagogiques, mais sans aucune prise de conscience de la part des auteurs de manuels ou des enseignants de la relativisation nécessaire des matériaux à travers l'observation des faits culturels.

En ce qui concerne la capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel, les comportements ou des convictions contradictoires sont presque invisibles entre les protagonistes même s'ils sont de sexe, de génération, de classe sociale, d'origine géographique, de sensibilité géopolitique, de parcours social différents. Les élèves n'ont pas de « terrain » pour agir comme un intermédiaire dans des situations conflictuelles. En outre, le rôle d'un « entre les deux » n'est jamais accordé aux élèves par les matériaux pédagogiques. Ils prennent le plus souvent une approche touristique ou externe pour observer la culture chinoise ou bien restent souvent au niveau d'une présentation généralisante des faits culturels, en négligeant le rôle interactif et des élèves. Quant à la capacité à évaluer la qualité d'un système explicatif et en construire un en fonction d'un locuteur culturellement situé, il nous paraît que l'identité de l'interlocuteur n'est pas toujours claire dans les matériaux pédagogiques. Certes, des activités demandent aux élèves de « présenter » ou « expliquer », mais ne précisant pas la classe sociale, l'origine géographique, le sexe de l'interlocuteur. Ce genre d'activités se réduisent souvent à une présentation destinée au professeur ou aux élèves de la même classe. La construction d'un système explicatif propre à l'interlocuteur devient donc cas-là, non nécessaire pour les élèves.

6.1.2 Objectifs liés au *savoir-apprendre* : un accent varié selon les différents matériaux pédagogiques

Généralement parlant, tous les matériaux pédagogiques accordent une attention au *savoir-apprendre* mais l'accent mis varie de matériaux en matériaux. Quelques matériaux prêtent une attention au *savoir-apprendre* d'ordre instrumental concernant la communication non-verbale ; certains prennent plutôt en considération celui concernant des informations représentées sous forme graphique ; il y en a encore qui se concentrent sur le *savoir-apprendre* d'ordre interprétatif, nécessaire pour le travail des documents authentiques.

Initiation 1989 et 2008, Perfectionnement, Authentique et Ni Shuo Ne ? montrent leur intérêt à développer un *savoir-apprendre* d'ordre instrumental en ce qui concerne la communication non-verbale, et plus particulièrement gestuelle. Faire apprendre à compter avec les doigts à la chinoise (*Initiation 1989*, p. 39, *Initiation 2008*, avec une démonstration dans la vidéo), faire connaître le rire et ses déclinaisons en Chine relevant du code des convenances, comme étant l'expression de sentiments différents (*Initiation 1989 et 2008*, p.124), faire comprendre les messages transmis par les couleurs (*Initiation 1989 et 2008*, p. 233), faire distinguer les gestes, les décors et les actions apportant des informations particulières dans l'Opéra de Pékin (*Perfectionnement*, pp. 163-164), etc., ces activités se donnent pour objectif de donner aux élèves un outil d'observation, afin de mieux comprendre le sens dans le silence par les gestes, les couleurs ou les expressions.

Nous retrouvons aussi dans *Ni Shuo Ne ?*, *Ni Shuo Ba !*, *Authentique* et quelques matériaux préparés par les enseignants eux-mêmes, une prise de conscience du *savoir-apprendre* d'ordre instrumental concernant des informations représentées sous formes graphique et visuelle. Diverses stratégies y sont prises pour le réaliser.

A propos de la nature des matériaux, des documents authentiques sous forme de diagrammes sur des faits culturels, tels que l'urbanisation de la Chine (*Ni Shuo Ba !*, p. 70), la consommation de l'eau (*Ni Shuo Ba !*, p. 71), le PNB chinois (*Ni Shuo Ba !*, p. 140), des caricatures sur la relation familiale chinoise (*Ni Shuo Ba !*, p. 26), des BD sur la diaspora chinoise aux Etats-Unis (*Ni Shuo Ba !*, p. 132) sont les plus représentés dans *Ni Shuo Ba !*. Des BD créées en fonction du thème abordé dans chaque unité, des photos ou des illustrations pour le lexique, des cartes géographiques avec le climat (*Ni Shuo Ne ?*, p. 89), la topographie et l'agriculture (*Ni Shuo Ne ?*, p. 166), des graphiques avec les matières et les loisirs préférés des élèves chinois (*Ni Shuo Ne ?*, pp. 82-83) sont montrés aux apprenants dans *Ni Shuo Ne ?*. Des photos sur la Révolte des Boxers, un diaporama sur le bouddhisme sont introduits par les enseignants dans les matériaux pédagogiques préparés par eux-mêmes.

En ce qui concerne le contenu culturel, la façon de le présenter dépend aussi du sujet abordé. Des sujets sur la situation économique chinoise, sur la diaspora chinoise sont davantage abordés avec des ressources graphique et visuelle que ceux traitant d'une légende ou de la philosophie chinoises.

Quant aux démarches d'observation des faits culturels, celles-ci portent sur le travail du sens caché dans les graphies ou les images, la mise en pratique des regards croisés, la relativisation entre le collectif et l'individu. Elles sont les plus présentées dans *Ni Shuo Ba !*. Prenons quelques exemples pour bien expliquer les cas : l'explication de la relation entre l'art et la politique chinoises en juxtaposant une affiche de propagande sur la rétrocession de Hongkong à la Chine (*Ni Shuo Ba !*, p.106) avec une autre sur la politique de l'enfant unique (*Ni Shuo Ba !*, p.107) amènent les élèves à y chercher et à réfléchir sur l'implicite des informations. La découverte de la position de la Chine dans l'espace international, à travers une mise en relation avec un graphique du PNB de la Chine, du Japon et des Etats-Unis pendant les 40 dernières années, un graphique du PNB par personne de ces trois pays, aussi qu'un diagramme sur la délivrance de visa dans les pays les plus développés et une photo de la queue des Chinois pour acheter des produits de luxe (*Ni Shuo Ba !*, pp. 140-141) démontrent les représentations des Chinois, les paroles d'autorité chinoise et les représentations des élèves français (voir l'illustration 6.1.2.1 et l'illustration 6.1.2.2), ces regards croisés offrant des informations adéquates pour que les élèves puissent construire leur propre vision sur la position de la Chine actuelle dans le monde. La discussion sur le barrage des Trois-Gorges avec deux photos dont une porte sur le barrage grandiose, l'autre sur le déménagement des migrants suite aux travaux sur place montre une vision du problème, à la fois du côté des institutions et du côté des individus (*Ni Shuo Ba !*, pp. 48-49). Dans *Authentique*, les photos intitulées « caractères de rue » dans le DVD fournissent aux apprenants une occasion de lire des logos, des signaux en les mettant en relation avec les caractères affichés dans un contexte authentique.

Des tâches et des exercices donnent aussi des opportunités aux élèves pour qu'ils disposent d'un instrument permettant de lire les informations sous des formes graphique et visuelle. L'identification des influences occidentales sur la Chine au 19^{ème} siècle avec la peinture de l'empereur Kangxi portant une perruque avec des cheveux blonds et frisés, et une photo prise de l'ancien palais d'été en comparaison avec celle de Versailles dans les matériaux pédagogiques préparés par les enseignants eux-mêmes, invitent les élèves à observer et à repérer les influences au lieu de lire directement avec les textes (documents préparés par les enseignants).

Ni Shuo Ne ?, *Ni Shuo Ba !* et certains matériaux préparés par les enseignants eux-mêmes mettent en même temps l'accent sur un *savoir-apprendre* d'ordre interprétatif,

nécessaire pour interpréter des documents authentiques ou une situation en interaction. Mais ils ne s'occupent que des procédures pour une compréhension globale de textes écrits ou oraux. L'analyse du fonctionnement du regard exotique, stéréotypé et l'utilisation d'un éventail de critères pour reconnaître la proximité et la distance culturelles ne sont pas prises en compte. Dans *Ni Shuo Ne ?*, des questions sont posées à chaque fois avant que les élèves n'écoulent les enregistrements dans le but de les guider vers les informations essentielles. A part les questions, *Ni Shuo Ba !* consacre une page intitulée « Comment ? » pour transmettre aux élèves des méthodes, des stratégies pour lire, écouter et comprendre. Voici ce que suggère le manuel comme une des stratégies relevant du *savoir-apprendre* concernant la compréhension orale : « Repérez les éléments périphériques qui permettent de poser la situation (bruits, musique, voix, etc.) et déterminez s'il s'agit d'une conversation, d'un monologue, d'un débat, etc. »¹⁹⁵. Quant aux matériaux pédagogiques préparés par les enseignants eux-mêmes, des schémas et des mots-clés sont donnés pour aider à comprendre la structure du texte.

中国百态

根据以下不同方面的材料(也可以用上 pp.112-115 的内容), 介绍和分析今天中国在世界上的地位。

- 中国为什么叫做“世界工厂”？
做“世界工厂”有什么坏处？
中国应该怎么样才能不再做“世界工厂”？
中国和美国的经济关系是什么？

中国经济

长久以来，中国因大量生产便宜、简单的产品销往国外而被称为“世界工厂”，主要出口纺织品、玩具、日用品、电子产品、电器、钢铁、稀有金属等。中国出口量占世界第一位，产品主要销往欧洲、美国和日本等国家。MADE IN CHINA (中国制造) 物品几乎在世界的每个角落都能找到。

自改革开放的三十年来，中国每年的国内生产总值¹增长率都接近百分之十。经济的飞速发展使中国成为世界上经济发展最快的国家。除了出口量大，中国在别国家的投资也使中国的财富²迅速累积。中国银行储备³2200亿美元的外汇⁴，使中国成为世界银行，给大国借钱。自2008年以来，中国以25%的高比例成为美国国债⁵第一持有⁶国。为了更好地发展，中国2001年进入世界贸易组织(WTO)。

2008年进入了二十国集团(G20)，扩大⁷了自己在国际上经济和政治的影响力。

随着经济发展和人民生活水平的提高，中国慢慢向第一大国的方向前进。要成为第一，中国不能再做“世界工厂”，为了发展而牺牲⁸大量廉价⁹劳动力和自然环境。中国在“从量到质¹⁰”的改变，从廉价小物品的生产，转向复杂的产品，比如飞机、火车等。

中国企业¹¹和外国企业寻求¹²合作发展。2005年中国“联想”电脑公司成功收购¹³了美国IBM全球PC业务¹⁴，以130亿美元的年销售额¹⁵成为全球第三大PC生产商；2010年，浙江“吉利”汽车以18亿正式收购了瑞典的VOLVO汽车公司；华为和中兴两家中国通信业¹⁶大公司在海外的业务遍及¹⁷全球。

国内生产总值

人均国内生产总值

140

- 一个国家的公民的国际旅行自由度显示什么？
中国公民的国际旅行自由度指数²⁴怎么样？
这个指数和什么不相符²⁵？

中国护照

2012年09月03日 来源：中国新闻网网刊

在网络上，对于中国护照免签²⁶政策不满²⁷的声音很多。一个国家对另一个国家的国民开放国门通常都会考虑²⁸很多因素²⁹。公民的国际旅行自由度(护照免签国多少)，不但体现³⁰国力，同时也体现了每个国家的经济发展水平和与其他国家的关系。

在2012年亨氏国际旅行自由度指数(Henley Visa Restriction Index)的103个国家里，中国排第92名。排在中国后面的比如有朝鲜³¹、伊拉克³²、阿富汗³³等等。日本、韩国或台湾的免签国都在120个以上，而中国护照的免签国只有41个，而且这些国家，大多数对全...即使不谈免签的话，很多时候正常的签证手续³⁴已经让人觉得非常麻烦。

国家(个)	免签国指数
中国(92)	41
台湾(96)	120
香港(99)	147
韩国(9)	160
日本(5)	165
美国(4)	166
法国(3)	167
阿联酋(1)	169

The Henley & Partners Visa Restrictions Index 2012

中国游客购买奢侈品³⁵

近年来，随着经济的快速发展，越来越多的中国人选择出国旅游。中国游客购买奢侈品的能力已经让发达国家的人们非常吃惊。但中国护照在国际旅行中的作用却没什么大的变化，这和中国游客的消费能力完全不相符。

中国百态 • 141

Illustration 6.1.2.1 : *Ni Shuo Ba !* p. 140.

Illustration 6.1.2.2 : *Ni Shuo Ba !* p. 141.

¹⁹⁵ *Ni Shuo Ba !*, p. 139.

Nous remarquons, dans quelques matériaux préparés par une enseignante, une prise de conscience et une tentative pour faire repérer les références transculturelles partagées sur le plan international et les connotations différentes qui y sont attachées dans la culture de l'élève et dans la culture étrangère entendue comme un contexte culturellement éloigné. Pour le sujet sur le retard chinois au début du 20^{ème} siècle face aux développements scientifique et technique, l'enseignante intègre dans le dossier des documents authentiques tels qu'une lettre d'Einstein en 1953, un paragraphe de Gillipsie et un discours d'un écrivain chinois Yan Fu pour en expliquer les raisons. Au niveau du contenu, des témoignages personnels de la part des missionnaires auprès de l'empereur Qian Long sous forme de documentaire sont montrés aux élèves. Une démarche de la mise en place des regards croisés est ainsi réalisée. Quant aux tâches à accomplir par les élèves, l'enseignante propose des activités d'identification des objets occidentaux et orientaux à l'époque dans le documentaire projeté, d'interprétation des discours pour en dégager les raisons de ce retard et aussi encourage une discussion sur l'influence de l'Occident dans le développement scientifique et technique chinois.

En partant de ces constats, nous pouvons postuler que les différents objectifs du *savoir-apprendre* mis en place dans les matériaux pédagogiques témoignent d'abord d'une prise de position pédagogique. Nous remarquons un manque d'informations représentées sous forme graphique et visuelle dans *Initiation 1989 et 2008, Perfectionnement et Authentique*, manuels papiers conçus avec un critère absolu, du moins majeur, qui compose le manuel, à savoir la fréquence des caractères. Le nom des personnes, le contenu et le thème des dialogues sont tous créés par les auteurs autour des caractères les plus utilisés en langue chinoise. Nous pouvons ainsi dire que cette série de manuels adoptent une approche d'« étalon de caractères » dont l'objectif est de faire connaître en grande partie les caractères et de faciliter la lecture. Par contre, *Ni Shuo Ne ?*, *Ni Shuo Ba !* et quelques matériaux préparés par les enseignants eux-mêmes n'hésitent pas de faire diffuser les informations par les graphiques et les images. *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !*, élaborés selon l'approche communicative ou plutôt actionnelle, donnent la priorité à la communication orale. Il en est de même pour les matériaux préparés par les enseignants eux-mêmes, les entretiens menés auprès d'eux témoignant d'une sensibilité à la communication et aux sujets adaptés à l'intérêt des élèves. Si l'objectif d'un matériau vise à faire lire et à comprendre le sens donné par la combinaison des caractères, par la possibilité et par le dynamisme de cette combinaison, il est certain que représenter les informations par la seule forme en caractères est la manière la plus rentable pour atteindre l'objectif, alors que l'approche communicative ou actionnelle met en avant la

réception la plus effective possible des informations, afin de mener un échange et de réagir pour accomplir une tâche. Par contre, nous remarquons que dans le DVD fourni par *Authentique*, les vidéos pour l'expression orale et les interviews pour la compréhension orale ont pu compléter cette lacune laissée par le manuel papier.

L'autonomie des apprenants a un impact majeur voire absolu sur la mise en place du *savoir-apprendre* dans les matériaux pédagogiques. *Ni Shuo Ne ?*, *Ni Shuo Ba !* et quelques matériaux préparés par les enseignants eux-mêmes, destinés à un public secondaire, proposent des exercices, des activités, des tâches et des stratégies d'apprentissage (procédures de compréhension pour des textes écrits ou oraux) pour aider les élèves à s'entraîner dans la langue chinoise. *Initiation*, *Perfectionnement* ou *Authentique*, s'adressent à un public plus mature, ne proposent pas beaucoup d'exercice ou de stratégie d'apprentissage aux apprenants.

La pédagogie personnelle des enseignants, elle aussi, influence en même temps la mise en œuvre du *savoir-apprendre* dans les matériaux pédagogiques. Nous remarquons qu'il y a des objectifs du *savoir-apprendre* d'ordre interprétatif qui figurent dans quelques matériaux pédagogiques préparés par une enseignante. Le travail du sujet sur le retard chinois au début du 20^{ème} siècle face aux développements scientifique et technique occidentaux, relève d'un projet transdisciplinaire mettant en relation le chinois et l'histoire et la géographie. Ce sujet, partagé sur le plan international, et ensuite initié par l'enseignant de l'histoire et la géographie, invite cette enseignante de chinois à y participer en associant des ressources attachées dans la culture occidentale et dans la culture chinoise. Cette pédagogie transdisciplinaire permet aux élèves de reconnaître les différentes interprétations d'un même phénomène dans leur propre culture et dans la culture chinoise.

Les lacunes du développement du *savoir-apprendre* dans les matériaux pédagogiques analysés résident en général dans trois aspects :

Nous constatons qu'il y a une absence du *savoir-apprendre* d'ordre instrumental concernant des situations de mobilité géographique. La mobilité géographique n'est pas bien exploitée par les matériaux pédagogiques. Certes, elle occupe une place dans *Ni Shuo Ne ?*, *Ni Shuo Ba !* et le DVD de l'*Authentique*, soit en consacrant sa dernière unité à la présentation d'un voyage en Chine d'un lycéen français (*Ni Shuo Ne ?*, pp. 176-189), soit en expliquant la diaspora chinoise dans le monde (*Ni Shuo Ba !*, pp. 132-133), soit en montrant les lieux

concernés par le passage d'une frontière à une autre ou les contextes réels en Chine (*Authentique*, DVD, II. « Déclencheurs de parole »). Mais c'est bien dommage que le parcours de cette mobilité ne soit pas pris en considération. Pour le voyage en Chine du lycéen français, le manuel ne donne qu'une liste des affaires à préparer dans la valise, les guides de voyage à Beijing et à Shanghai, une conversation en avion avec un Chinois en discutant son expérience de l'apprentissage du chinois et un dialogue avec la famille d'accueil lors de la première rencontre, tandis que les lieux de contact avec sa communauté nationale, les contraintes d'espace et de temps ne sont pas pris en considération par les auteurs. Le cas est le même pour le thème de la diaspora chinoise, même si les auteurs intègrent le récit oral d'une migrante chinoise en France, récit qui montre son parcours de mobilité de façon générale, en présentant sa famille et leur expérience de scolarisation en Vietnam, à Taïwan et en France. Par contre, des situations d'accession à un nouveau statut, des rites de passage religieux, corporatifs et scolaires et leurs enjeux ne sont pas exploités par le récit.

Le regard exotique et stéréotypé n'est jamais traité par les auteurs de matériaux pédagogiques, ni l'analyse de son fonctionnement. En revanche, certains matériaux émettent et renforcent des stéréotypes. Une simplification d'une journée d'un Chinois en mettant en relation horaires et activités (*Ni Shuo Ne ?*, p. 63), des dessins portant sur des Chinois avec des habits anciens mais sans aucune explication de la date à laquelle les dessins font référence dans *Initiation 1989* (voir l'illustration 6.1.2.3, sur la page à gauche, les habits se rapportent à la période sous la République de Chine, alors que le dialogue sur la page à droite se passe après 1985), pour ne citer que ceux-là, donnent aux élèves une image stéréotypée de l'Autre. Il nous semble que les auteurs n'identifient pas ces stéréotypes, ainsi que leurs effets dans les représentations de la culture chinoise pour les élèves. Cela entraîne un manque d'analyse du fonctionnement du regard exotique ou stéréotypé dans l'observation des faits culturels et dans les tâches proposées par les matériaux pédagogiques.

Les critères pour reconnaître la proximité culturelle ne sont pas abordés non plus par les matériaux pédagogiques que nous avons analysés. Ils mettent toujours l'accent sur la distance en évoquant des différences culturelles, alors que la proximité est rarement prise en compte. Cela témoigne déjà du regard exotique des matériaux pédagogiques dans l'enseignement du chinois au secondaire. *Ni Shuo Ba !* crée un contexte culturellement proche en mettant dans une même unité Taïwan, la Chine continentale, Singapour, Hongkong et Macao (*Ni Shuo Ba !*, pp. 125-131), mais l'approche touristique ou géographique ne permet

pas aux élèves de repérer des références partagées et d'identifier leur impact dans la société étudiée sur le plan de l'appartenance à une culture commune. Bien que cette unité présente l'histoire et l'économie de ces régions, les références historiques et socio-économiques communes ne sont, par contre, pas mises en situation. La proximité culturelle entre la France et la Chine, par exemple, les marques d'appartenance à un milieu socioprofessionnel, les références partagées par une même génération, sont presque invisibles. Les professions apparues dans les manuels sont, soit dans la plupart des cas non-identifiables, comme dans *Initiation et Perfectionnement*, soit dans le triangle enseignants, élèves et parents, comme ce que nous pouvons aussi voir dans *Ni Shuo Ne ?*. Bien que les interviews réalisés avec les natifs dans le DVD de l'*Authentique* montre une diversité des professions, cette diversité se trouve que dans la présentation identitaire et ne fournit pas de marques d'appartenance à un milieu socioprofessionnel. La capacité à relativiser les deux cultures ne peut pas s'instaurer avec une seule concentration sur les différences culturelles, tout en négligeant les points communs.



人
SEQUENCE 2.1

第 7 课 你好!

张教元：小王，你好！好久不见了，最近怎么样？
王万民：还可以。
张教元：那本画报你看完了吗？
王万民：还没有。
张教元：那个人是谁？
王万民：他是我的朋友，王里重。
张教元：你们是什么时候认识的？
王万民：去年二月。
张教元：他今年多大了？
王万民：二十九岁了。
张教元：好，我走了，有时间到我家去。再见！
王万民：再见！

我有一个中国朋友，叫王里重。我们是一九八五年在北京认识的。在北京，我去过他的家。他爱人是大学老师。他有一个六岁的女孩儿。我好久没见他了，我很想他。

我有一个中国朋友，叫王里重。我们是一九八五年在北京认识的。在北京，我去过他的家。他爱人是大学老师。他有一个六岁的女孩儿。我好久没见他了，我很想他。

Illustration 6.1.2.3 : *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises*, 1989, pp. 114-115.

6.1.3 Objectifs liés aux savoirs : une concentration sur les références relevant de l'identité nationale et culturelle

Tous les matériaux pédagogiques auxquels nous avons accès prêtent une attention aux références relevant de l'identité nationale et culturelle, et surtout à la mémoire nationale. L'hymne national, le drapeau national, la Place Tian'Anmen, la Cité Interdite, la proclamation de la Chine Populaire, etc., sont des références incontournables pour identifier la nation et la culture chinoises.

A part les références relevant de l'identité nationale et culturelle, *Initiation 1989 et 2008* présentent aux apprenants quelques références associées à l'espace. En évoquant le Yangtsé kiang comme la ligne de démarcation géographique et culturelle entre le Nord et le Sud (*Initiation 1989 et 2008*, p. 144), les auteurs donnent un repère géographique utilisé par les Chinois dans la perception de leur espace. En présentant des BD en langue française traduites en chinois (*Initiation 1989 et 2008*, p. 191), le manuel donne une référence associée à la diffusion de la création littéraire.

Dans *Perfectionnement*, la discussion sur le fait que les prénoms donnés par les parents varient en fonction de l'époque (*Perfectionnement*, p. 51) reflètent l'évolution des valeurs familiales, une des références associées à l'espace, à savoir des variations socio-linguistiques régionales, est abordée avec la présentation du patois de Beijing dans le dialogue (*Perfectionnement*, p. 257), une page de civilisation consacrée aux mots venus d'ailleurs en explicitant les influences des barbares, des bouddhistes, du développement scientifique, des missionnaires jésuites et de la guerre dans l'évolution de la langue chinoise (*Perfectionnement*, pp. 215-216) pourrait être considérée comme une référence associée aux influences étrangères ; des extraits dans des journaux donnent aussi aux élèves un repère issu des médias, surtout de la presse écrite (*Perfectionnement*, p. 247). Deux extraits littéraires simplifiés dont l'un de l'époque contemporaine (*Perfectionnement*, p. 123), l'autre de l'antiquité (*Perfectionnement*, p. 83) construisent une référence associée à la production littéraire.

Dans *Authentique*, les interviews réalisés dans le DVD avec les natifs fournissent aux apprenants des références de générations différentes, de multiples classes sociales (*Authentique*, DVD, III, Compréhension de l'oral), le dialogue entre le grand-père et le petit

filis concernant l'achat d'un téléphone portable montre une transformation de valeur des Chinois (*Authentique*, p. 21).

Dans *Ni Shuo Ne ?*, à part la mémoire nationale de la Chine et le comptage avec les doigts comme un des repères gestuels, le manuel présente la politique de l'enfant unique comme un des facteurs nationaux de transformation familiale et sociale (*Ni Shuo Ne ?*, pp. 56-57). Les références associées à l'espace, à la diversité sociale, aux influences étrangères, au fonctionnement des institutions et à la diffusion des informations et de la création artistique et culturelle sont très rarement intégrées dans la description de la culture chinoise.

En revanche, *Ni Shuo Ba !* nous montre une diversité de références culturelles. Le manuel offre aux élèves des témoignages personnels en mettant en relation les mariages et les perceptions réciproques de la famille d'une jeune mariée et de sa grand-mère (*Ni Shuo Ba !*, p. 28). Les auteurs impliquent l'évolution de la mode de l'Empire jusqu'à aujourd'hui (*Ni Shuo Ba !*, pp. 92-93), comparent la ville de Shanghai dans les années 30 et à l'heure actuelle (*Ni Shuo Ba !*, pp. 56-61), ce qui donne ainsi accès aux conditions historiques de transformation des systèmes de valeurs, à l'évolution des lieux de socialisation, et aux valeurs familiales. Un tableau compare la langue chinoise parlée en Chine Continentale et celle à Taïwan pour faire découvrir aux élèves les variations socio-linguistiques régionales (*Ni Shuo Ba !*, p. 129). La politique de l'enfant unique dans la transformation familiale chinoise (*Ni Shuo Ba !*, pp. 22-27), la Révolution Culturelle dans la création artistique et le changement vestimentaire dans des récits et des documents (*Ni Shuo Ba !*, p.92) apportent tous les facteurs nationaux de transformation sociale. Hongkong, Macao et Taïwan pendant la colonisation et ses impacts (*Ni Shuo Ba !*, pp. 126-129), les Chinois à Singapour, aux Etats-Unis et en France (*Ni Shuo Ba !*, pp. 130-133) sont présentés dans le manuel pour illustrer les influences de la culture chinoise. L'explication de la Route de la Soie depuis la dynastie Han et de la Route de la Soie sur la mer lancée par Zheng He pendant la dynastie Ming (*Ni Shuo Ba !*, p. 119) aborde la position géopolitique de la Chine dans l'espace international en se référant aux domaines et aux époques où les contacts entre la Chine et l'Occident ont été intenses. En insérant un interview avec un Pékinois sur les changements qu'apportent les Jeux Olympiques dans leur vie personnelle (*Ni Shuo Ba !*, pp. 112-113), les auteurs donnent des références concernant la relation entre l'Etat et l'individu. Quant aux références associées à la diffusion des informations et de la création culturelle, les ressources de documents utilisés dans *Ni Shuo Ba !* font découvrir aux élèves le champ des médias dans la société chinoise (par exemple, dans *Ni*

Shuo Ba !, p. 36, p. 141, etc.) ; le thème portant sur l'art en Chine donne aussi un panorama sur la création musicale, cinématographique et artistique (*Ni Shuo Ba !*, pp. 90-97). Des extraits littéraires avec une petite présentation du livre donnent de la même façon une référence de la production littéraire (par exemple, dans *Ni Shuo Ba !*, p. 124, p. 138, etc.).

Les matériaux pédagogiques fabriqués par les enseignants eux-mêmes traitent non seulement de la mémoire nationale, mais aussi des conditions historiques de transformation des systèmes de valeurs. En prenant le récit d'un Pékinois racontant sa vie à Pékin dans les différentes périodes de l'histoire contemporaine de la Chine, les élèves ont un cadre de référence historique pour comprendre la transformation des systèmes de valeurs. En travaillant sur les cartes de Chine établies selon les différentes dynasties dans la Chine Antique, les élèves disposent de différentes catégories descriptives de l'espace national de la Chine. Des dossiers sur la Guerre de l'Opium, la révolte des Boxers, la proclamation de la Chine Populaire, la Grande Révolution Culturelle donnent des repères nationaux de transformation sociale. Des présentations sur les échanges entre la Chine et l'Occident selon les différentes dynasties et dans la Chine contemporaine donnent des occasions aux élèves d'acquérir des références associées aux influences étrangères. Des extraits de l'époque du *FIGARO*, des extraits de récits de missionnaires, des discours d'historiens français et chinois se donnent comme des champs pour la diffusion des informations.

Les sujets abordés dans *Initiation*, *Perfectionnement* et *Authentique* portent sur la langue et la littérature, la géographie, la philosophie et les croyances, les arts, les coutumes, les sites touristiques, la cuisine, les fêtes et les médias (voir les illustrations 6.1.3.1 et 6.1.3.2, les tables des leçons montrent les sujets abordés). *Ni Shuo Ne ?* choisit presque les mêmes sujets, tels que les noms et les salutations en chinois, les familles chinoises d'hier et d'aujourd'hui, l'école en Chine, les fêtes, l'habitat en Chine, la philosophie du bien-être et les sites touristiques. *Ni Shuo Ba !* discute huit thèmes, qui sont la vie scolaire en Chine, l'évolution de la famille chinoise, l'utilisation de l'eau, le Shanghai d'hier et d'aujourd'hui, les loisirs et le bien-être, les arts, la Chine dans le monde et la sinophonie. Quant aux matériaux fabriqués par les enseignants, les sujets choisis sont en équilibre entre les sujets proposés par les programmes et l'intérêt des élèves. C'est la raison pour laquelle les sujets sont aussi ouverts que l'appétit montré par les élèves sur la culture chinoise : les quatre grandes inventions chinoises, l'enfant unique, la Révolution Culturelle, la géographie, les dynasties dans la Chine Antique, la population chinoise, la relation entre la Chine et

l'Occident, des légendes chinoises, les ouvriers-paysans, l'exposition universelle à Shanghai, la ville de Pékin, etc. Nous remarquons que les sujets traités se croisent dans la plupart des matériaux pédagogiques.

TABLE DES MATIERES	
Abréviations et symboles	4
Introduction	5
L'écriture chinoise	7
Le pinyin	11
Éléments graphiques	16
Tableau des 400	17
En guise de boussole	18
PARTIE PREPARATOIRE	19
Chiffres et date	37
PARTIE 1	43
Chronologie des dynasties	91
Une peinture de paysage (poème)	112
PARTIE 2	113
Carte de Chine	136
Zhuangzi et le papillon (conte)	176
PARTIE 3	179
Les animaux de l'horoscope	213
De la vieille viande (lu dans le journal "Shichangbao")	245
Nannivan (chanson traditionnelle)	246
Traductions	248
Révision grammaticale	254
Lexique chinois-français	257
Fiche signalétique des cassettes	278

Illustration 6.1.3.1 : *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises*, 1989, p. 279.

table des leçons		
Leçon 1	画龙点睛	Rajouter les yeux au dessin d'un dragon p.11
Leçon 2	中国文字	L'écriture chinoise p.21
Leçon 3	中国人的习惯	Les habitudes des Chinois p.31
Leçon 4	怕不怕鬼?	Avez-vous peur des diables? p.41
Leçon 5	中国人的名字 (一)	Les prénoms chinois (1) p.51
Leçon 6	中国人的名字 (二)	Les prénoms chinois (2) p.63
Leçon 7	有用和无用之间 (庄子)	Entre l'utile et l'inutile [d'après Zhuangzi] p.73
Leçon 8	比老虎还利害 (孔子)	Plus terrible que le tigre [d'après Confucius] p.83
Leçon 9	古诗三首	Trois poèmes anciens p.93
Leçon 10	走马观花	Regarder les fleurs de son cheval p.101
Leçon 11	杯弓蛇影	Prendre pour un serpent le reflet d'un arc dans une coupe p.113
Leçon 12	《孔乙己》(鲁迅)	"Kong-Soy-mesme" [Lu Xun] p.123
Leçon 13	读者来信 (一)	Courrier des lecteurs (1) p.133
Leçon 14	读者来信 (二)	Courrier des lecteurs (2) p.143
Leçon 15	春节	La Fête du Printemps p.153
Leçon 16	京剧	L'Opéra de Pékin p.165
Leçon 17	怎样写中文信	Comment écrire une lettre en chinois p.175
Leçon 18	以听觉为主还是以视觉为主?	Etes-vous auditatif ou visuel? p.185
Leçon 19	阴阳	Le Yin et le Yang p.195
Leçon 20	中医	La médecine chinoise p.205
Leçon 21	《月牙儿》(老舍)	Le croissant de lune [Lao She] p.217
Leçon 22	广告	Petites annonces p.227
Leçon 23	鲁迅	Lu Xun p.237
Leçon 24	新闻报道	Dépêches d'agences p.247
Leçon 25	北京土话	Une leçon de pékinois p.257

Illustration 6.1.3.2 : *Perfectionnement à la langue et à l'Écriture chinoises*, p. 351.

La présentation des savoirs culturels n'est cependant pas pareille pour les uns et les autres. En renonçant à une présentation panoramique et généralisante de la culture chinoise en français, l'approche adoptée par *Initiation*, *Perfectionnement* et *Authentique*, *Ni Shuo Ne ?*, *Ni Shuo Ba !* et quelques matériaux pédagogiques fabriqués par les enseignants eux-mêmes, relèvent d'une approche thématique présentant des sujets circonscrits, tout en gardant une perspective de synthèse. Cette approche se présente comme une collection de documents associant témoignages individuels et panoramas généraux, documents du pays où des élèves apprennent la langue et documents du pays dont ils apprennent la langue.

Nous retrouvons aussi une différence dans la façon de présenter les faits culturels parmi les différents matériaux pédagogiques. La plupart des matériaux prennent une approche « synchronique » pour présenter un fait culturel en négligeant les conditions historiques et la

transformation des systèmes de valeurs. Comme par exemple, la façon de présenter le mariage et la politique de l'enfant unique (*Initiation 1989 et 2008*, p. 154). Quant à *Ni Shuo Ba !*, quelques dossiers adoptent une approche « diachronique » pour expliquer le mariage, la mode, l'évolution des valeurs familiales (*Ni Shuo Ba !*, pp. 22-29), et les changements dans les pratiques vestimentaires (*Ni Shuo Ba !*, pp. 92-93).

La description des faits culturels influence de la même façon les objectifs liés aux *savoirs* dans les matériaux pédagogiques. La simplification ou la généralisation sont les démarches les plus souvent adoptées par les auteurs de manuels et par les enseignants. Une prise en conscience de la diversité culturelle et sociale ne trouve toujours pas une place digne dans les présentations de la culture chinoise.

Nous remarquons quand même des déséquilibres dans la présentation des *savoirs* culturels au sein des matériaux pédagogiques.

Le déséquilibre entre le public et le privé est assez problématique. Les textes issus des journaux, les interviews, les récits, les témoignages personnels, les panoramas généraux, etc. employés dans les matériaux pédagogiques, relèvent toujours de l'espace public. Quant à ce qui relève de l'espace privé, de l'intimité, c'est-à-dire la conversation entre les membres de la famille, le monologue et le journal individuel, ils ne sont très peu pris en compte par les auteurs et les enseignants.

Les minorités sont rarement présentées dans les matériaux pédagogiques. Les ethnies minoritaires, les immigrés, ainsi que leur poids et leurs traditions dans la communauté chinoise, sont presque invisibles. Seul dans *Initiation 1989 et 2008*, il y a une phrase expliquant qu'il existe plus de 50 ethnies minoritaires en Chine (*Initiation 1989 et 2008*, p. 27) et dans *Ni Shuo Ne ?*, la photo d'une famille d'ethnie minoritaire est montrée aux élèves quand on parle des familles chinoises (*Ni Shuo Ne ?*, p. 57). Ce déséquilibre entre majorité et minorité se reflète aussi dans la langue utilisée, le mandarin occupant une place exclusive dans les matériaux pédagogiques, alors que les dialectes se réduisent à un tableau de comparaison entre le mandarin et sa déclinaison à Taïwan (*Ni Shuo Ba !*, p. 129), à un petit dialogue sur le patois de Pékin (*Perfectionnement*, p. 257). C'est la raison pour laquelle nous constatons aussi une pénurie en ce qui concerne les variations socio-linguistiques régionales dans les matériaux pédagogiques.

Les élèves ne peuvent avoir accès qu'à la classe moyenne des Chinois par le biais de matériaux pédagogiques auxquels ils font référence de la société chinoise. Ils n'ont accès qu'à des professeurs, des fonctionnaires, des cadres, des ingénieurs, etc. qui mènent une vie assez aisée avec appartement, voiture et qui font souvent des voyages en Chine ou à l'étranger, tandis qu'il n'y a presque aucun représentant de la classe inférieure ou de la classe supérieure. Nous n'avons que dans *Ni Shuo Ba !*, une fille venue de la campagne qui ne peut pas aller à l'école à cause de la pauvreté de ses parents (*Ni Shuo Ba !*, pp. 14-15), et deux interviews dans *Authentique* dont l'un concerne un expéditeur et l'autre un gardien, qui représentent une classe sociale inférieure.

Le déséquilibre entre Soi et l'Autre est aussi constaté par notre analyse. Une grande partie des documents dans les matériaux pédagogiques relèvent du contexte chinois, tels qu'ils sont énoncés par les Chinois. Il n'y a que quelques documents issus du contexte français dans les matériaux pédagogiques fabriqués par une enseignante. Quant aux influences étrangères, les documents ne parlent que des influences étrangères en Chine, alors que les influences qu'apportent la Chine au monde ne sont guère abordées par les auteurs de manuels et par les enseignants. Nous remarquons le même cas au sujet des migrations : on parle souvent des émigrants chinois à l'étranger, tandis que les immigrants en Chine sont très peu discutés.

6.1.4 Objectifs liés au *savoir-faire* : les savoir-faire comportementaux et géographiques négligés

Les objectifs liés au *savoir-faire* que nous pouvons dégager dans les matériaux pédagogiques se focalisent sur le *savoir-faire* d'ordre relationnel et le *savoir-faire* d'ordre interprétatif, tandis que le *savoir-faire* lié au comportement et le *savoir-faire* lié à la géopolitique ne sont pas pris en compte comme ils devraient être.

Pour le *savoir-faire* d'ordre relationnel, les élèves sont censés savoir utiliser les différentes sources d'information sur le contexte chinois disponibles en France. *Ni Shuo Ne ?* prête attention au recueil des informations et propose des activités de recherche sur des thèmes divers, par exemple, des recherches sur les fêtes chinoises et les légendes liées aux fêtes (*Ni Shuo Ne ?*, p. 109), etc. Par contre, ce manuel n'offre pas de sources disponibles sur

la Chine pour la recherche. Les élèves ne disposent pas de guide ou de soutien pour réaliser la recherche demandée. Nous retrouvons en revanche dans quelques matériaux pédagogiques fabriqués par les enseignants eux-mêmes, des sources telles que les livres au CDI (Centre de documentation et d'information), les manuels d'histoire-géographie, les guides touristiques, l'Internet et les interviews avec des natifs chinois vivant en France, exercices qui apprennent aux élèves à chercher et à trouver des informations dont ils ont besoin.

Au titre du *savoir-faire* relationnel, les élèves doivent savoir se ménager un contact personnel avec un ou plusieurs membres de la communauté chinoise et le gérer dans la durée. *Perfectionnement* et *Authentique* expliquent en détail quelques formules de correspondance avec les Chinois (*Perfectionnement*, p. 175, *Authentique*, p. 115). *Ni Shuo Ne ?* donne comme activités des exercices de compréhension écrite de courriers électroniques et d'expression écrite de réponse aux courriers, tout en respectant les formules de correspondance (*Ni Shuo Ne ?*, p. 77, p. 103, etc.). Certains matériaux pédagogiques préparés par les enseignants donnent des phrases de politesse pour écrire une carte postale ou une lettre, des sujets que les élèves pourraient discuter avec leur correspondant chinois, ou des questions à poser lors d'une visio-conférence. Ces matériaux tentent d'apporter de l'aide aux élèves pour mener un contact personnel avec les étrangers, mais ce contact se limite à une communication à distance, alors que le *savoir-faire* pour se ménager un contact en présentiel avec un Chinois est rarement pris en compte. En outre, ce contact personnel se trouve toujours au début d'une relation alors que la gestion du contact dans la durée n'est jamais suivie par les auteurs et les enseignants.

Un autre aspect du *savoir-faire* d'ordre relationnel est de savoir repérer des situations où des représentations conflictuelles sont en jeu et de connaître les thèmes porteurs de conflits entre deux communautés culturelles. Nous n'avons qu'un seul matériau pédagogique fabriqué par une enseignante qui y pense. Il s'agit d'un éventail de documents sur le Tibet, sujet sensible ou même tabou pour les Chinois. Nous y trouvons un document de l'histoire du Tibet à chaque période écrit par un historien français, une page de discussion dans un forum Internet parmi les Chinois du Tibet, un article reportant la répression chinoise au Tibet en 2008 et un article du *Monde* intitulé « Tibet : la Guerre de l'information » pour une photo recadrée par CNN¹⁹⁶. Ce dossier met en relation des représentations conflictuelles sur le Tibet

¹⁹⁶ Cable News Network, « réseau câblé d'information » en français, est une chaîne d'information en continu américaine.

de deux côtés et engage les élèves à y repérer les thèmes porteurs de conflits sur la répression chinoise au Tibet.

Quant au *savoir-faire* d'ordre interprétatif, il y a trois aspects qui sont pris en considération par les matériaux pédagogiques.

Les élèves sont invités à identifier des éléments paralinguistiques. Dans *Initiation*, la signification de différentes couleurs est explicitée par les auteurs (*Initiation 1989 et 2008*, p. 233). Les cinq éléments en correspondance et en interaction avec les activités humaines, avec les couleurs et avec les animaux (*Perfectionnement*, p. 111), etc. sont introduits dans *Perfectionnement*. Des affiches de propagande sur la politique de l'enfant unique (*Ni Shuo Ne ?*, p. 56) et celles sur la rétrocession de Hongkong (*Ni Shuo Ba !*, p. 106) permettent aux élèves de prendre conscience de ces éléments paralinguistiques. Mais à part *Ni Shuo Ba !* qui donne des exercices pour interpréter le contenu des affiches, aucune activité d'identification n'est proposée par les auteurs et les enseignants. Nous pouvons ainsi dire qu'à travers ces présentations d'éléments paralinguistiques, les élèves disposent de connaissances, mais une capacité effective pour les identifier et les interpréter dans certains faits culturels n'est pas encore développée par les matériaux pédagogiques.

En ce qui concerne les différences gestuelles et proxémiques entre les deux communautés pour interpréter la culture chinoise, *Initiation 1989 et 2008* donnent deux exemples dont l'un sur le comptage avec les doigts, et l'autre sur les rires dans les différentes situations pour faire connaître aux élèves ces différences gestuelles. *Ni Shuo Ne ?* n'aborde que le comptage avec les doigts comme différence gestuelle entre la Chine et la France. Nous remarquons que la description de la communication non-verbale dans les matériaux pédagogiques est limitée, ainsi que les repères de la part des élèves. Il nous semble que ces exemples ne suffisent pas pour maîtriser un *savoir-faire* pour identifier les différences gestuelles et proxémiques entre la France et la Chine.

Initiation 1989 et 2008 expliquent aussi les 歇后语 (Xiehouyu), des expressions à tiroir dont l'humour provient d'une astuce à laquelle on fait allusion dans la première partie de l'expression (*Initiation 1989 et 2008*, p. 243). Ce jeu de mots sert des marques d'humour dans le système culturel chinois. Nous pouvons dire que les élèves apprennent à comprendre

ce fonctionnement de l'humour à travers ces quelques exemples donnés, mais la maîtrise de la lecture des marques d'humour n'est pas encore réalisée.

Dans un matériau pédagogique préparé par une enseignante, nous avons une liste des questions concernant les échanges entre la Chine et l'Occident selon chaque dynastie et à l'époque contemporaine, tout en soulignant la transformation sociale des métropolitains chinois (Pékin, Shanghai, Hongkong, Canton, etc.). Les élèves sont invités à faire des recherches sur chaque thème, en faisant une présentation et en fabriquant une frise chronologique des échanges entre les deux communautés. Ce travail permet aux élèves de décrire l'évolution historique des relations géopolitiques et économiques et les modalités de contacts culturels entre la Chine et l'Occident. Voilà un *savoir-faire* d'ordre géopolitique, un des objectifs du *savoir-faire* préconisé par Byram et Zarate (1998).

Ces constats nous laissent à penser que le *savoir-faire* représenté par les matériaux pédagogiques varie en fonction de la tâche proposée, de la perspective de contact avec un étranger, de la perception des auteurs sur la communication dans un contexte étranger et de l'exploitation des documents.

S'il s'agit d'une simple présentation générale d'un fait culturel sans aucun exercice ou aucune tâche suivis, comme ce que font *Initiation, Perfectionnement* et *Authentique*, nous ne pouvons pas prétendre un vrai développement du *savoir-faire* chez les élèves. Car le *savoir-faire* demande une mise en action du *savoir-être*, du *savoir-apprendre* et des *savoirs*. Les élèves ne pourront acquérir que des *savoirs* sur certains faits culturels, voire ces *savoirs* ne pourront pas être acquis de façon intégrale faute d'exercice de révision ou de reproduction. C'est la raison pour laquelle nous avons constaté que les objectifs du *savoir-faire* d'ordre interprétatif ne pourraient pas être atteints dans cette série de manuels, même s'ils abordent des éléments paralinguistiques, des différences gestuelles et des marques d'humour. D'ailleurs, le niveau d'engagement des élèves dans les tâches a aussi un impact sur les objectifs représentés dans les matériaux pédagogiques. Prenons comme exemple les objectifs du *savoir-faire* d'ordre relationnel tels qu'utiliser les différentes sources d'information sur le contexte étranger disponibles dans le pays de l'apprenant, malgré le fait que *Ni Shuo Ne ?* donne des tâches de recherche qui permettent aux élèves d'apprendre à recueillir des informations en contexte français, ils peuvent très bien et très vite accomplir cette tâche d'un clic en mettant quelques mots-clés sur la barre d'outil Google. Si cette tâche de recherche sera

donnée avec des sources disponibles proposées, les élèves auront plus de possibilités et plus de canaux d'information pour découvrir la réponse, tout en se situant dans un vrai contexte de recherche.

La perspective prise pour alimenter un contact personnel présentée par les matériaux pédagogiques joue également un rôle important pour incarner des objectifs liés au *savoir-faire* d'ordre relationnel. Comme nous l'avons évoqué au-dessus, certains matériaux pédagogiques donnent des guides pour un contact personnel à distance, par exemple, dans le cadre d'une correspondance ou d'une visio-conférence, alors que un contact en présentiel et la gestion du contact dans la durée sont rarement pris en considération. Nous remarquons que les matériaux pédagogiques que nous avons analysés adoptent tous une perspective « externe » dans un contact personnel, c'est-à-dire, les apprenants occupent une position externe pour observer les contacts menés par les protagonistes, que ce soit dans un contexte français ou chinois, ou même dans un contexte non-identifiable. Il s'agit souvent d'un contact entre deux Chinois qui ne mènent pas de contact personnel avec un étranger, ou des dialogues entre un Chinois et un Français qui communiquent sans aucun souci linguistique et culturel, et entretiennent très vite une relation harmonieuse. Un protagoniste arrivant avec des difficultés ou même des conflits dans les différentes étapes de l'adaptation en contexte chinois n'est jamais présenté par les matériaux pédagogiques. Cela explique aussi pourquoi nous avons très peu de matériaux pédagogiques qui traitent des situations où des représentations conflictuelles sont en jeu et où les élèves n'ont pas beaucoup d'occasion d'apprendre à repérer les thèmes porteurs de conflits entre les deux communautés culturelles.

La perception des auteurs sur la communication dans un contexte étranger influence aussi les objectifs de type *savoir-faire*. Dans la plupart des cas, les auteurs ont tendance à donner la priorité à la communication verbale, vu que les cours de langue étrangères ont toujours pour objectif d'améliorer la performance linguistique des élèves. Quant aux différences gestuelles et proxémiques, fonctionnant comme un repère pour une communication non-verbale, ils sont rarement pris en compte par les auteurs. C'est la raison pour laquelle nous ne retrouvons que deux exemples de communication non-verbale dans tous les matériaux pédagogiques.

L'exploitation des documents, ou plus précisément dit, l'observation des faits culturels occupe une place fondamentale pour faire inscrire les objectifs du *savoir-faire* dans les

matériaux pédagogiques. Le travail du sens à travers le silence et les implicites permet la construction d'un *savoir-faire* d'ordre interprétatif, surtout dans l'identification des éléments paralinguistiques et les marques de la stéréotypie, de l'officialité, des effets de dérision et d'humour. Nous avons quelques exemples de présentation de ces éléments implicites, mais ils manquent un travail interprétatif approfondi.

Les objectifs du *savoir-faire* figurés dans les matériaux pédagogiques laissent encore quelques zones vierges.

La contextualisation d'une référence n'est jamais abordée par les auteurs de manuels et les enseignants. Des activités telles que la mise en relation d'une opinion avec le média qui la porte, avec la position de dominant ou de dominé, avec l'époque historique à laquelle elle se rapporte, ne sont toujours pas visibles dans les exercices ou l'exploitation du dossier. Les manuels, et une grande partie des matériaux pédagogiques fabriqués par les enseignants, ne prennent pas l'habitude de dater une référence, de mettre une légende avec une carte ou d'expliquer la méthode de sondage. Nous remarquons que les matériaux pédagogiques eux-mêmes ne sont souvent pas contextualisés. Cela pourrait expliquer en partie le manque de conscience pour la construction de *savoir-faire* en relation avec la contextualisation de références. En outre, les élèves ne disposent pas de supports pour contextualiser une référence. Les textes issus des journaux sont tous simplifiés pour faciliter la lecture et en même temps offrir le plus possible d'informations, ce qui fait que ces textes deviennent dans la plupart des cas des présentations fort générales d'un phénomène culturel, sans aucune opinion propre du journal qui les porte. D'ailleurs, les élèves n'ont pas de repères historiques suffisants pour mettre en relation une opinion et l'époque historique à laquelle elle fait référence. C'est aussi la raison pour laquelle les élèves ne sont pas capables de dater un document, de repérer un élément périmé et des anachronismes, autre *savoir-faire* d'ordre interprétatif proposé dans le cadre du développement de compétences culturelles.

La relativisation des documents est rarement prise en compte dans l'exploitation pédagogique de référence. Nous constatons un manque de confrontation entre l'individu et le collectif, les institutionnalisés et les non codifiés parmi les matériaux pédagogiques, ce qui ne permet pas aux élèves de mesurer la représentativité d'une situation particulière.

Les lacunes que nous remarquons le plus dans les matériaux pédagogiques en termes de développement du *savoir-faire*, relèvent de *savoir-faire* de l'ordre du comportement. La capacité de manipuler des critères permettant d'évaluer la distance ou la proximité sociales dans la communauté étrangère, de construire un système explicatif pour un fait de sa propre culture adapté à son interlocuteur étranger, de produire un système explicatif sur un fait de la culture étrangère adapté aux connaissances du natif de son propre pays, de repérer et de tirer parti des auto-stéréotypes véhiculés par la communauté étrangère, ainsi que les représentations stéréotypées présentes dans le pays des apprenants sur le pays étranger ne sont toujours pas prises en considération dans l'exploitation des matériaux pédagogiques ni dans les tâches proposées qui suivent. D'abord, l'écart entre les deux systèmes culturels n'est abordé ni par les auteurs des manuels ni par les enseignants. Quelquefois les auteurs tentent même d'interpréter la culture étrangère avec le système explicatif de sa propre culture, comme par exemple dans *Ni Shuo Ne ?*, une des activités préférées par les Chinois pendant l'été est de se bronzer ou bien le restaurant chinois qui fournit des escargots à ses clients en Chine (voir les illustrations 6.1.4.1 et 6.1.4.2). Les stéréotypes sont rarement discutés dans les matériaux pédagogiques qui en revanche renforcent parfois des stéréotypes avec des illustrations sur des Chinois portant tresse et bonnet, comme ce que nous montre *Initiation* (*Initiation*, p. 214), ou des stéréotypes sur les lycéens chinois qui travaillent à l'école jusqu'à 10h du soir (*Ni Shuo Ne ?*, p. 83).

Écoutez la conversation et dites quelle saison préfèrent Xiǎoxuě et Wáng Yuè, pourquoi ?



该你了
Apres avoir choisi votre saison préférée, vous inventez à deux un dialogue sur le modèle de celui que vous venez d'entendre. Jouez-le devant la classe.

MODULE 4 LEÇON 7

90

Illustration 6.1.4.1 : Ni Shuo Ne ? p. 90.



该你了
Jouez une scène dans un restaurant entre le serveur et les clients.

MODULE 6 LEÇON 11

142

Illustration 6.1.4.2 : Ni Shuo Ne ? p. 142.

Le *savoir-faire* d'ordre géopolitique est pris en compte deux fois par une enseignante en cours. Il s'agit des cours concernant les échanges entre la Chine et l'Europe depuis l'Antiquité jusqu'à nos jours. Nous pouvons observer que le travail à cet aspect-là est faible par rapport à sa fréquence d'apparition dans les matériaux pédagogiques qui s'occupent le

plus souvent de la géographie et de l'histoire, alors que les références politiques, économiques et sociales sont très peu présentées en cours de chinois.

A partir des analyses sur les objectifs du *savoir-être*, du *savoir-apprendre*, des *savoirs* et du *savoir-faire* représentés dans les matériaux pédagogiques, nous pouvons constater les faits suivants :

- les objectifs figurés dans les matériaux pédagogiques ne garantissent pas la mise en place efficace du développement des compétences culturelles et interculturelles. Certes, nous pouvons trouver quelques exemples prouvant que certains objectifs sont pris en compte par les auteurs et par les enseignants, mais cette prise en compte n'est pas toujours systématique et régulière, par manque d'applications pédagogiques ou de tâches.
- les matériaux pédagogiques montrent beaucoup de lacunes dans le *savoir-être*, le *savoir-apprendre*, les *savoirs* et le *savoir-faire*. Il existe de nombreux aspects qui ne sont pas pris en compte par les auteurs et les enseignants, comme par exemple le *savoir-être* concernant l'ouverture vers d'autres cultures, la capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel, le *savoir-faire* comportemental et d'ordre géopolitique, pour ne citer que ceux-là, qui ne sont presque jamais abordés dans les matériaux pédagogiques.
- l'accent mis sur le *savoir-être*, le *savoir-apprendre*, les *savoirs* et le *savoir-faire* varie en fonction des matériaux pédagogiques. Comme par exemple, *Ni Shuo Ba !* met l'accent sur le *savoir-apprendre* alors que *Perfectionnement* se concentre sur les *savoirs*. Certains matériaux pédagogiques prêtent une attention particulière au *savoir-être* en ce qui concerne la maîtrise des catégories descriptives propres à la mise en relation de cultures différentes, tandis que d'autres démontrent une conscience accrue dans le *savoir-être* et la capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle.
- les stratégies pour une mise en place des objectifs culturels et interculturels se trouvent dans la constitution des matériaux, la présentation des protagonistes, le contenu culturel représenté, les applications pédagogiques et les tâches proposées.
- le niveau de langue, le statut de la langue, l'âge des apprenants, l'époque de la conception des matériaux pédagogiques, la prise de position pédagogique sont aussi des facteurs qui influencent la prise en compte des objectifs culturels et interculturels.

6.2 Objectifs perçus dans les entretiens avec les enseignants

Dans cette partie, nous allons présenter et analyser les objectifs perçus dans les entretiens avec les enseignants de chinois en ce qui concerne l'enseignement des compétences culturelles et le développement des compétences interculturelles au sein du système secondaire français. Nous essayons ainsi de répondre à notre première question de recherche : quelles sont les relations entre les objectifs attribués à l'enseignement des compétences culturelles et au développement des compétences interculturelles dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français par les élèves et leurs parents, par les matériaux pédagogiques et par les enseignants ?

Ayant pris comme modèle d'analyse les quatre « *savoirs* » de Byram et Zarate (1998) pour les matériaux pédagogiques, nous allons continuer à le suivre pour l'exploitation des entretiens avec les enseignants. Les objectifs culturels et interculturels seront donc classés en *savoir-être*, *savoir-apprendre*, *savoirs* et *savoir-faire*. L'analyse portera non seulement sur les perceptions des compétences culturelles et interculturelles par les enseignants, mais aussi sur leur exploitation pédagogique, leur relation avec les élèves et leurs parents, leur coopération avec les collègues d'autres disciplines et leur lien avec l'établissement où ils travaillent.

6.2.1 Objectifs liés au *savoir-être* : la préoccupation commune pour une ouverture d'esprit

Tous les enseignants interrogés nous font part de leur préoccupation, à savoir favoriser l'ouverture d'esprit de leurs élèves à travers l'enseignement de la langue et de la culture chinoises qui sont originales, et aussi différentes des autres langues européennes. Comme ce que dit Mme M. lorsqu'elle parle de projets multidisciplinaires :

[...] une ouverture d'esprit... alors, ça peut être en retournant ce que je viens de dire, mais, éviter les cloisonnements entre chaque discipline, ce qui est très fréquent en France, en particulier, dans leur esprit aborder les cours différemment et voir aussi qu'on peut travailler à plusieurs et que les enseignants peuvent aussi travailler ensemble.

Mme G. se rend aussi compte de l'attente d'« une véritable ouverture vers l'extérieur » de la part des parents quand ils choisissent l'apprentissage de cette langue. Au sujet également de l'attente des parents, Mme R. s'interroge sur leur prise de conscience d'une ouverture d'esprit même si elle est pessimiste à ce sujet :

Je sais pas si les parents vraiment, ils ont la conscience quand même que c'est une richesse, le chinois, pour leur enfant, pour ouvrir leur esprit, et puis agrandir un peu leur vision.

Quant à Mme Y., elle insiste sur l'originalité de la langue et de la culture chinoises lors de la journée « Portes Ouvertes » pour motiver les élèves et leurs parents :

On va leur dire que l'on a des voyages, des sorties, et tu vas voir des choses extrêmement différentes de votre langue et culture. Et ça va ouvrir une autre porte complètement différente.

Pour ce faire, les enseignants cherchent toujours à créer des occasions de contacts entre leurs élèves et les Chinois natifs. Nous remarquons que l'accueil de Chinois dans la famille des élèves français, le séjour en Chine et l'hébergement dans une famille d'accueil chinoise et la correspondance avec des collégiens et des lycéens chinois sont les moyens les plus adoptés par les enseignants. Mais quel rôle jouent les enseignants dans ces contacts ? Est-ce qu'ils parviennent à développer chez leurs élèves l'ouverture d'esprit nécessaire pour un contact non-conflictuel avec l'autre ?

Pour l'accueil des Chinois, les enseignants sont plutôt des organisateurs qui mettent en contact les Chinois et leurs élèves. Ils recueillent des demandes d'hébergement soit de la part de l'école partenaire chinoise quand il s'agit d'une visite en France, soit auprès des associations sino-françaises pour accueillir des artistes ou des sportifs chinois lors des événements d'échanges. Puis ils transmettent ces informations aux élèves dans la classe pour connaître la disponibilité des parents et leur envie d'accueil. Par contre, les enseignants ne donnent pas spécifiquement de conseils aux élèves par rapport au contact avec les Chinois lors de leur séjour en France, à moins que les élèves ne leur posent des questions sur les habitudes alimentaires ou les tabous comportementaux des Chinois. Les entretiens avec les élèves témoignent aussi de ce manque de connaissance vis-à-vis des stratégies de contact avec

les natifs. Nous pouvons constater dans ce cas-là que les enseignants jouent un rôle assez passif dans la construction des compétences interculturelles des élèves. La réussite du contact dépend donc de la personnalité des élèves et de leurs parents, ou bien de l'ambiance de la famille. Les élèves qui n'ont pas beaucoup d'expérience interculturelle se sentent parfois dépourvus de soutien stratégique pour maintenir un contact non-conflictuel avec les Chinois. Nous avons recueilli dans les entretiens avec les parents un témoignage qui révèle les problèmes d'une famille lors d'un accueil d'une artiste chinoise, expérience désagréable qui démotive l'élève. Nous allons en discuter en détail dans la section 7.3.1.3.

Lorsque les élèves français séjournent en Chine et sont logés dans une famille d'accueil, il nous semble que les enseignants non-natifs sont plus soucieux de ce contact vu que l'élève est dans un contexte étranger et est seul avec leur famille. Les enseignants donnent, dans ce cas-là, souvent des conseils aux élèves avant le départ ou bien pendant le séjour. Pour Mme G., les élèves doivent être actifs et positifs pour s'adapter à la famille chinoise :

Alors, les conseils qu'on leur donne, déjà, on leur dit souvent que la réussite d'un dépend à 95% d'eux. C'est à dire que si eux ont envie que ça se passe bien, il y a aucune raison que ça ne se passe pas bien. Voilà. C'est pas à la famille de s'adapter, c'est eux de s'adapter à la famille, donc ça, on le leur dit.

Mme M. pense que les élèves n'osent pas parler avec des gens qu'ils ne connaissent pas bien et donc leur donne des encouragements pour bien communiquer avec la famille :

[...] chercher à communiquer, à se confronter et puis, à poser les questions, même s'il y a quelque chose qui les gênent, ne pas hésiter à le dire, ou... en tout cas, poser la question si c'est possible ou pas, parce que des fois, certains enfants, élèves n'osaient pas dire et en fait, il suffisait de parler aux parents et puis, les parents s'en rendaient pas compte tout simplement, parce que je trouve qu'il y a des différence culturelles, on l'a constaté même avec des élèves chinois qui venaient en France, ils n'osaient pas dire, mais nous, on s'est rendu pas compte, parce qu'on a pas eu ce recul-là.

Ces deux enseignantes, Mme G. et Mme M., trouvent que dans la plupart des cas, il s'agit du décalage en ce qui concerne le confort de vie dans la famille qui pose le souvent des problèmes. Il faut bien expliquer cette différence et leur apprendre à s'adapter :

- *On leur dit bien aussi que d'une famille à une autre, le niveau social sera pas forcément le même, le confort sera pas forcément le même, et qu'il faut pas non plus qu'ils cherchent à comparer les uns et les autres, chez qui ils sont accueillis. Donc, ça aussi, c'est important qu'ils acceptent la famille telle qu'elle est, qu'ils s'adaptent aux conditions de vie, aux conditions de confort, aux conditions d'hygiène, on leur dit qu'en plus ça dure une semaine, donc c'est pas un long séjour.*

- *[...] les familles d'accueil, les niveaux de vie peuvent être différents. D'abord, entre les familles chinoises et puis avec leur niveau de vie en France. Donc c'est vrai, parfois, certains ont du mal à vivre ces différences-là. Donc, on leur explique que c'est une expérience aussi. [...] après, ils sont très bien adaptés. Mais voilà, donc leur expliquer que c'est d'abord, c'est comme ça, et puisque, ils apprennent, du coup, ils ouvrent leur esprit.*

Mme G. propose aussi des stratégies pour communiquer avec les natifs malgré le niveau de langue limité :

Et on leur dit aussi que s'il y a une barrière linguistique, parce que certes ils se débrouillent en chinois mais parfois c'est difficile, il y a tout un autre, tout un à autre moyen de communiquer, par les gestes, les dessins, les mimes, donc voilà, on leur dit vraiment que la communication, c'est pas uniquement être capable de faire des phrases correctes grammaticalement, c'est bien autre chose et que vraiment voilà, vraiment la réussite du séjour dépend d'eux, quoi.

En revanche, les enseignants natifs ne voient pas de problème lors du séjour des élèves dans la famille d'accueil. Mme Y. pense que pour une courte durée, les deux côtés montrent toujours de la gentillesse pour se faire plaisir et entretiennent donc une relation harmonieuse. Cela peut être dû au fait que la prise en compte de l'adaptation dans le contexte chinois n'est pas toujours évidente pour les natifs. Comme ce que nous dit Mme Y. :

Mais pour moi, je crois qu'avec mon groupe, j'ai presque rien expliqué. Quelquefois, ils m'ont demandé ce qu'ils ne pouvaient pas faire. J'ai dit : « Alors, en principe, il y pas de grosses différences. Vous allez juste voir comment les Chinois vivent, et puis c'est tout ». [...] Donc jusqu'à maintenant, en fait, j'ai pas entendu, on a jamais eu de problème avec les familles, et puis je trouve qu'ils s'entendent toujours très bien. Et

les élèves, ils sont toujours très bien, et puis, les Chinois, ils sont toujours très gentils avec les Français. Et les Français aussi, ils font toujours des choses pour faire plaisir à la famille.

Malgré le fait que les enseignants non-natifs pensent à donner des conseils pour que le séjour de leurs élèves en Chine se passe bien, ils ne prévoient pas vraiment l'existence de conflits et de dysfonctionnements dans un contact avec les étrangers. Les stratégies pour identifier et résoudre les conflits ne sont ainsi pas prises en compte. Il leur semble que le niveau de vie, le manque de confiance et la barrière linguistique sont les seuls obstacles à surmonter. Nous pouvons remarquer quand même que les élèves restent dans certains cas encore passifs : ils s'adaptent parce qu'il « faut » se comporter ainsi, ils acceptent parce que « c'est pas un long séjour ». Et puis, de retour de ce voyage, les activités que les enseignants demandent se focalisent sur la présentation par les élèves de leur expérience de séjour à l'étranger, à un public. Seule Mme G. pense à discuter sur les apports de cette expérience :

Ça amène aussi des discussions avec eux afin qu'ils comprennent un petit peu mieux ce qui a pu se passer dans certaines circonstances.

Quant à la correspondance avec des collégiens et des lycéens chinois, les enseignants trouvent que cela pourrait créer de vrais contacts avec les Chinois et motiver les élèves dans l'apprentissage, mais l'accent est plutôt mis sur les apports linguistiques que culturels. Comme nous l'explique Mme M. :

D'abord, en fonction du niveau, quand on écrit un courrier à un correspondant chinois, on le fait en fonction du thème qu'on travaille, en fonction du niveau, et du thème qu'on travaille. [...] Donc bien souvent, il y a l'application aussi de l'écriture, de bien écrire en chinois, donc ça fait partie surtout pour les premières années, des objectifs, de s'appliquer dans l'écriture chinoise, parce que les élèves ont tendance à, de la même façon que le font les Français en chinois, écrire de manière pas très esthétique et faire des fautes aussi. Donc voilà, écriture et puis application concrète de ce qu'on est en train d'étudier, par exemple, en 4ème, ils revenaient de vacances, donc ils ont parlé de leurs vacances aux étudiants chinois. Voilà.

Mme Y. parle un peu des effets culturels de la correspondance et constate :

[...] parce que nous, on est adultes, on n'a pas la même pensée que les petits. Donc quand il s'agit des échanges entre les petits, c'est beaucoup plus intéressant, parce que d'abord, ils vont voir la langue, et puis, ils vont voir les pensées des jeunes élèves du même âge.

Mais malheureusement il n'y a aucun suivi approfondi de ces échanges entre les jeunes. Les enseignants corrigent leurs courriers et les envoient en Chine. Pour les courriers de retour, ils donnent du temps pour que les élèves en fassent la lecture en cours et discutent un peu sur le contenu de façon anecdotique. Les élèves s'étonnent parfois de ce qu'écrivent les élèves chinois mais, faute de temps, il y a très peu de discussion entre les enseignants et les élèves de ce qui les étonne. D'ailleurs, la correspondance se fait collectivement, mais pas systématiquement. C'est toujours les enseignants qui s'occupent de l'envoi et de la réception des courriers et l'aller-retour prend toujours du temps. Ils ne s'écrivent qu'une ou deux fois pendant une année scolaire. Nous pouvons constater qu'un contact n'est pas réellement établi entre les élèves français et chinois.

Nous avons jusqu'ici analysé les contacts avec les Chinois que les enseignants organisent pour leurs élèves dans le but de leur donner une ouverture vers d'autres cultures. Il nous appartient maintenant d'examiner le rapport « qualité-prix » de ces contacts aux niveaux culturel et interculturel car vraisemblablement la capacité des élèves reste très limitée pour acquérir une stratégie afin de rendre les contacts non-confliktuels. Il n'y a pas de conseil ni de discussion en ce qui concerne l'accueil des Chinois dans la famille française. Les conflits ne sont pas prévus. Le travail au retour de Chine et lors des échanges de courriers se réduit la plupart du temps à une présentation factuelle de leur voyage ou aux informations anecdotiques. Il manque toujours un travail approfondi de la part des enseignants après ces contacts pour que les élèves puissent bien en profiter et construire une ouverture active vers d'autres cultures. D'ailleurs, les élèves restent encore dans un contexte plus ou moins fictif quand ils sont en Chine ou quand ils correspondent avec les élèves chinois. Les Chinois sont toujours gentils avec les étrangers surtout quand il s'agit d'une durée assez courte dans un contexte de partenariat ; les élèves ne parlent que des sujets qu'ils sont en train de travailler et les échanges restent donc très limités. Ils restent dans un cadre que leurs enseignants fabriquent pour éviter des conflits éventuels.

À part les contacts avec les Chinois, le repérage des effets ethnocentriques dans la culture des élèves et de la dévalorisation dans les médias français fait aussi partie d'une ouverture vers d'autres cultures. Ce qui est plus intéressant, c'est que les deux enseignantes natives, Mme Y. et Mme R. remarquent toutes les deux qu'il y a des effets ethnocentriques ou une dévalorisation dans la perception de la culture chinoise dans la classe, alors que les enseignants non-natifs n'en parlent pas dans les entretiens.

Mme R. pense que les élèves sont très influencés par les médias français qui voient toujours les aspects négatifs de la Chine. Elle envisage de faire regarder des documentaires à ses élèves « *pour que les jeunes Français voient quand même la vérité aujourd'hui en Chine* ». Quant à Mme Y., interrogée sur sa réaction face aux discours négatifs de ses élèves sur la Chine, elle dit que « *c'est normal, parce qu'ils sont de petits Européens* » et essaye d'expliquer aux élèves le contexte, l'évolution et les changements de la vie en Chine. La prise en compte des effets ethnocentriques par les enseignants permet aux élèves de prendre une conscience de l'existence de ces effets, de les identifier et de les repérer dans les documents provenant de leur propre culture.

Certains enseignants visent aussi à faire maîtriser des catégories descriptives propres à la mise en relation de cultures différentes telles que l'analogie et la comparaison. Mme M. pense que l'enseignement d'une culture étrangère consiste à la mettre en relation avec la culture native, au lieu de l'aborder de façon isolée.

Je préfère aborder les compétences interculturelles. C'est à dire qu'on peut parler de la culture chinoise, bien évidemment, de leurs traditions, de choses qu'ils peuvent faire et on ne fait pas. Mais je trouve intéressant chaque fois de mettre ça en rapport avec notre propre culture, sinon, ça fait un peu catalogue de connaissances et puis, c'est pas ce qu'on leur demande, on leur demande de réfléchir, alors ce n'est pas toujours évident. Mais, je sais pas moi, s'il y a une remarque sur le niveau de vie, sur les contrastes, on peut leur demander de s'interroger sur ce qui se passe aussi chez nous.

Mme. G trouve qu'il est important de savoir repérer des réseaux connotatifs différents sur des réalités dans une même époque. Mais elle se concentre plutôt sur la civilisation.

Les compétences interculturelles, c'est être capable de se croiser des cultures de pays différents, de civilisations différentes, les faire se croiser, c'est par exemple, être capable de se dire que la période de Louis XIV, c'est la même que la période de l'empereur Kangxi, par exemple, voilà, se dire, tiens, ça s'est passé au même moment. N'empêche qu'en Chine, ils savaient faire ça, nous, on savait toujours pas faire ça. Voilà, c'est croiser en fait les regards et les cultures de différentes civilisations.

En revanche, la norme sociale, les situations d'exclusion ou de cooptation sociale, l'opposition entre espace public et espace privé qui pèsent aussi pour une maîtrise des catégories descriptives propres à la mise en relation de cultures différentes sont très rarement exploitées par les enseignants.

Nous avons interviewé une enseignante qui prête attention aux tabous culturels quand ces élèves partent en Chine, elle leur donne alors des conseils sur les tabous vestimentaires et de comportements. Nous les identifions à travers l'entretien d'une autre enseignante native qui présente la réunion organisée par sa collègue aux élèves avant le départ en Chine.

J'ai eu une occasion de participer à une réunion. Et puis ma collègue, elle a expliqué plein de choses aux élèves : ce qu'ils vont préparer, par exemple, il faut pas faire... pour moi, c'est très intéressant. Par exemple, elle disait : « Il faut pas porter des choses trop décolletées, il faut pas qu'on voie le soutien-gorge, il faut pas que la jupe soit trop courte, il faut pas fumer, il faut pas s'asseoir sur les genoux d'un garçon en Chine ». Des choses comme ça. Et pour moi, ça m'a un peu étonnée, parce que moi, je n'ai jamais pensé à ces choses qui existaient.

Cependant, les enseignants n'abordent pas beaucoup ces tabous culturels en cours. Lorsqu'ils travaillent sur des thèmes tels que la cuisine ou bien la mode, ils préfèrent parler ce que font les Chinois, au lieu de ce qu'ils ne font pas. Moins encore, les situations de valorisation et de dévalorisation nationales dans des contextes différenciés ne sont jamais prises en compte par les enseignants. Nous pouvons alors constater que le développement d'une capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle n'est pas véritablement mis en place dans l'enseignement de la culture chinoise.

Quelques enseignants se préoccupent aussi de leur capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel. Ils demandent aux élèves de présenter leur expérience en Chine de retour du voyage par des expositions de photos ou au public hors de l'école, par exemple, devant les adultes qui ne sont pas allés en Chine à l'Institut Confucius ou dans une agence de voyage. Mme Y. a fait faire à ces élèves en 2012 une exposition de photos à la Mairie pour présenter leur voyage à travers le contraste visuel entre la France et la Chine.

Avec moi, on a fait une exposition de photos, intitulée « contraste visuel », voilà. C'est une exposition un peu officielle aussi, parce qu'il y avait Madame le Maire-Adjoint qui est venue. On a invité pas mal de gens à venir, même quelqu'un de l'Ambassade de Chine. Après, on a fait cette exposition au lycée. C'est une exposition pour montrer ce que les élèves ont trouvé intéressant. Ce sont les élèves qui ont choisi les photos pour montrer à leurs camarades de classe ce qu'ils pensent, ce qu'ils ont vu en Chine.

Mme G. travaille avec ses élèves sur la présentation orale de leur expérience, son apport dans leur vie et le changement d'attitude. Les élèves sont censés intérioriser cette expérience pour ensuite s'exprimer devant un public.

Il y a aussi des élèves qui peuvent avoir l'occasion d'aller présenter leur séjour à d'autres personnes qui eux n'y sont pas allées. Donc ça peut être à d'autres élèves, mais ça peut être aussi à des adultes, ça a déjà été fait dans le cadre de l'Institut Confucius où des élèves avaient présenté à des adultes leur séjour en Chine et tout ce que ça leur avait apporté. Et là, on l'a fait il y a pas longtemps, la semaine dernière, les élèves qui sont partis en octobre sont allés à la MIR, à la Maison Internationale de Rennes, et ils ont présenté devant tout une assemblée d'adultes leur séjour et tout ce que ça leur a apporté. Donc il y a vraiment aussi le but de les mettre face à un public, de leur apprendre à s'exprimer sans crainte, et puis d'être capable de présenter une expérience vécue en parlant plus du côté vécu, plus du côté humain que du côté touristique.

Ces activités permettent aux élèves de construire un système explicatif en fonction de leur interlocuteur. Ils ne s'adressent plus aux élèves de leur classe ou bien de l'école et sont obligés de sortir de l'école pour s'exprimer devant un public plus varié. L'école fonctionne de temps en temps comme un mur qui enferme l'apprentissage dans un petit univers. Quand les

élèves interviennent dans un espace plus large, ils apprennent à connaître leur interlocuteur, à le situer culturellement et socialement pour lui expliquer leur vécu et lui faire comprendre ce qu'ils expriment. Ils sont dans ce cas-là des intermédiaires culturels pour mettre en relation la culture chinoise et la culture de leur interlocuteur, à savoir la culture française. Mais les élèves qui apprennent le chinois n'ont malheureusement pas tous d'occasion de tenir ce rôle d'intermédiaire car ce type d'activité est réservé aux élèves qui partent en Chine. Les enseignants n'organisent pas d'autres activités en cours pour aider les élèves à construire un système explicatif en fonction d'un interlocuteur culturellement situé, sans parler d'évaluer la qualité du travail réalisé.

En outre, l'existence des zones conflictuelles, la présence des comportements et des convictions contradictoires sont presque négligées par les enseignants dans leur exploitation pédagogique. Les élèves n'ont pas d'occasion de les identifier et de les résoudre pendant l'apprentissage du chinois en cours. L'Autre reste souvent idéalisé par les enseignants et les élèves. Nous pouvons remarquer que la pratique du rôle intermédiaire culturel est très limitée dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire.

6.2.2 Objectifs liés au *savoir-apprendre* : les objectifs instrumentaux et interprétatifs au niveau superficiel

Nous divisons dans cette partie les objectifs du *savoir-apprendre* en deux catégories : le *savoir-apprendre* d'ordre instrumental et le *savoir-apprendre* d'ordre interprétatif. Avant de commencer l'analyse des objectifs pour le *savoir-apprendre* d'ordre instrumental concernant des situations de mobilité géographique, il nous faut d'abord présenter comment se passe la mobilité géographique dans le cadre de l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français.

Il s'agit dans la plupart des cas de séjours linguistiques organisés par les enseignants de chinois et par une agence de voyage française. Les élèves séjournent pendant une semaine dans l'école partenaire chinoise, hébergés par les familles d'accueil et ensuite se rendent à Pékin pour une visite touristique pendant trois jours. L'agence de voyage s'occupe des visas, des billets de transport et de la visite à Pékin. Les enseignants de chinois prennent en charge le séjour dans l'école partenaire et accompagnent les élèves tout au long de ce séjour en Chine.

Nous pouvons voir donc que la mobilité géographique est toujours collective à part le soir dans les familles d'accueil. Les élèves ne se mettent pas vraiment dans une situation de mobilité car ils peuvent toujours avoir recours à leur enseignant accompagnateur ou à la famille d'accueil. Ils n'ont pas besoin de prendre directement contact avec les institutions ou des lieux de contact avec la France en Chine, par exemple, l'ambassade, les consulats, etc. Les activités sont bien programmées soit par l'école partenaire, soit par l'agence de voyage. Les élèves n'ont pas besoin d'être présents à l'heure dans un endroit qu'ils ne connaissent pas.

Il nous semble donc que les enseignants n'accordent pas une grande importance au *savoir-apprendre* concernant des situations de mobilité géographique. Cela peut être dû au fait que les élèves n'ont pas tous d'occasion de réaliser cette mobilité géographique dans le cursus. Mais même pour ceux qui sont déjà partis en Chine, ils n'ont pas d'occasion de se mettre tout seul dans une situation de mobilité où ils seraient obligés de régler certaines choses par eux-mêmes. Les enseignants n'ont donc pas besoin d'intégrer l'apprentissage sur la mobilité géographique dans leurs cours, par exemple, les situations concernées par le passage d'une frontière et leurs fonctions, les lieux de contacts avec sa communauté nationale, les contraintes d'espace et de temps dans une autre culture, les situations d'initiation et des rites de passages.

Nous trouvons des indices concernant l'apprentissage des rites de passages scolaires dans les entretiens avec certains enseignants. Presque tous les enseignants que nous avons interrogés mettent en place le rituel chinois dans la classe : les élèves se lèvent pendant que l'enseignant entre dans la salle et le saluent en chinois avant de s'asseoir pour commencer le cours. Les élèves qui partent en Chine ont même la chance de voir le fonctionnement d'une école chinoise et le déroulement des activités quotidiennes. L'école partenaire leur fait toujours visiter des classes de primaire, de collège et de lycée, assister aux cours, et manger avec les élèves chinois à la cantine. Ils peuvent ainsi prendre connaissance des rites de passages scolaires tels que la levée du drapeau tous les lundis en uniforme, et des exercices de sport tous les jours pendant la récréation. Quant aux élèves qui ne peuvent pas partir en Chine, quelques enseignants font un dossier sur les différences scolaires entre la Chine et la France qui abordent une partie des rites scolaires en Chine. Mais tout cela reste dans un univers scolaire, car les élèves n'ont pas accès à d'autres domaines de la vie chinoise pour observer et apprendre des rites de passages, par exemple, ceux qui concernent la religion.

Nous pouvons constater que l'objectif du *savoir-apprendre* d'ordre instrumental concernant des situations de mobilité géographique n'est pas réellement mis en œuvre par les enseignants de chinois, même si certains parmi eux prennent en compte des rites de passages scolaires car ce travail se fait toujours d'une façon aléatoire et cette conscience n'est pas partagée par tous les enseignants.

Quant au *savoir-apprendre* d'ordre instrumental concernant des informations présentées sous diverses formes, tous les enseignants insistent sur le fait qu'il s'agit d'une génération habituée à la lecture d'images. Ils cherchent donc à intégrer des documents graphiques, visuels et audiovisuels dans leurs cours. Comme ce que nous avons indiqué dans l'analyse des matériaux pédagogiques préparés par les enseignants eux-mêmes, des plans, des graphiques, des cartes et des diagrammes sont introduits par certains enseignants dans le but de les faire lire aux élèves afin d'y récupérer des informations nécessaires.

Pour les matériaux pédagogiques sous forme visuelle et audiovisuelle, nous remarquons au cours des entretiens que le diaporama avec des textes et des images est l'outil pédagogique le plus apprécié par les enseignants. Mme G. nous donne des raisons :

J'aime bien travailler avec des powerpoints quand même, parce que je trouve que ça c'est assez interactif, on peut jouer sur l'animation.

Mme R. nous explique son exploitation pédagogique du diaporama :

On l'avait fait avec le PPT. Donc des images, sur ces images-là, d'abord, on les présente, quelle image vous choisissez ? Jiuzhaigou¹⁹⁷, Chengdu¹⁹⁸, par exemple avec des mots Gaoloudasha¹⁹⁹, etc. avec des photos. Après, la deuxième fois, donc on met seulement les photos, il faut que les élèves arrivent à trouver ce mot qu'on a appris ou c'est quel endroit à Sichuan. Donc ça c'est un moyen.

Mme M. travaille de temps en temps avec des films et nous montre comment elle travaille avec ce type de document :

¹⁹⁷ Une vallée dans la province chinoise du Sichuan.

¹⁹⁸ Chef lieu de la province chinoise du Sichuan.

¹⁹⁹ Mot signifiant « gratte-ciel ».

Des extraits des films chinois, là, c'est, bon à partir de ça, on peut travailler sur le dialogue, sur le contexte historique, culturel.

Mais il nous semble que les enseignants mettent plutôt l'accent sur la présence des images et des sons que sur les informations qu'ils peuvent communiquer à leurs élèves. Le diaporama est « interactif » parce qu'il permet une alternance des images et des textes et est moins ennuyeux pour les élèves. L'apprentissage du vocabulaire avec images permet de faire le lien entre le code linguistique et le code visuel. Les photos choisies sont plutôt pittoresques, alors que le rapport entre ce qui est montré et ce qui est caché n'est toujours pas pris en compte par les enseignants. En revanche, nous trouvons quand même dans le discours de Mme M. une tentative de faire travailler des informations explicites (« le dialogue ») et implicites (« le contexte historique, culturel ») dans les films.

Le savoir-apprendre d'ordre instrumental concernant la communication non-verbale n'est pas bien intégré dans le cours de chinois. Il y a que Mme G. qui aborde ce sujet quand elle encourage ces élèves à parler avec leur famille d'accueil avec des gestes et des mimes lorsqu'ils éprouvent des difficultés pour s'exprimer en chinois.

Nous pouvons ainsi conclure que le *savoir-apprendre* d'ordre instrumental, et plus particulièrement celui concernant des situations de mobilité géographique, n'est pas bien pris en considération par les enseignants dans l'enseignement du chinois. Ils utilisent des films et des graphiques pour changer le support de travail et pour motiver les élèves, mais les informations représentées sous différentes formes ne sont pas approfondies par les enseignants.

Les enseignants parlent aussi de leur objectif du *savoir-apprendre* d'ordre interprétatif. Certains essayent de développer des procédures de compréhension globale de textes écrits et oraux. Mme G. demande souvent à ses élèves de répondre à quelques questions générales pour saisir les informations essentielles d'un document authentique :

J'essaie quand même d'en utiliser (des documents authentiques), parce que c'est vrai que l'on peut aussi très bien faire comprendre aux élèves que l'on peut se retrouver devant une affiche ou devant un document authentique sans forcément tout comprendre, mais se contenter d'avoir une compréhension globale, sans forcément

d'avoir la compréhension fine, ça c'est pas grave. Et pareil, de la même façon qu'on va avec un texte, parfois les élèves veulent tout maîtriser dans un texte, et il faut que nous, on leur apprenne dès qu'ils apprennent le chinois, dès qu'ils commencent à apprendre le chinois, qu'on leur dise: mais, non, vous avez le droit aussi de comprendre certains éléments, et nous, on va vous poser juste trois, quatre questions un peu générales. Et du coup, on vous demande pas de comprendre les choses dans leur intégralité.

Mme M. préfère utiliser cette méthode davantage au lycée qu'au collège car les collégiens se perdent souvent devant un document authentique :

Alors ça m'est arrivé une fois d'utiliser un document sur la météo, authentique que j'avais pris sur Internet, et donc je leur demandais de repérer un certain nombre d'informations. Mais ils ont trouvé ça difficile, parce que c'était le début du jeu, c'était de se repérer quoi, c'est pas le fait qu'ils ne connaissent pas le vocabulaire, ou connaître 10 degrés, ou la ville. C'est que certains se perdent facilement et d'autres, au contraire, vont pas se perdre. Alors bon, les habituer à ça, j'ai essayé au collège, mais c'est très difficile, déjà, un texte qui est préparé pour eux, de le leur donner tel quel sans préparation. Au lycée, on peut le faire, en langue vivante 2, au collège, ça commençait. C'est quand même difficile. Certains aiment bien, mais d'autres ont trouvé ça vraiment ardu.

Ce que dit Mme M. reflète justement l'importance de la capacité interprétative dans la compréhension globale de textes authentiques, mais aussi un manque de travail sur ce *savoir-apprendre* interprétatif. Il nous semble que l'enseignement de Mme M. dépend de la réaction des élèves dont la passivité la décourage de mettre en pratique cet objectif du *savoir-apprendre*.

Les deux enseignantes natives aident parfois leurs élèves à analyser le fonctionnement du regard stéréotypé. Mme R. pense que les Français portent un regard stéréotypé sur la Chine en imaginant qu'elle est encore comme elle était au 19^{ème} siècle. Elle suggère donc à ses élèves de regarder les documentaires sur ARTE ou le magazine GEO pour connaître la Chine actuelle :

Et je peux vous dire qu'aujourd'hui, comme avant, je travaillais dans le consulat de Chine, je m'occupais de visas en fait. Il y a des personnes qui sont jamais allées en Chine, qui pensent que la Chine, vraiment, c'est pas du tout la même image qu'ils ont vu et qu'ils ont pensée quand ils étaient en France. C'est complètement différent. Et il y a des Français que je peux vous dire, qui sont jamais allés en dehors de France qui imaginent que la Chine, c'est encore la Chine du 19ème siècle avec des cheveux longs jusqu'aux fesses...

Mme Y. explique les critiques stéréotypées concernant l'hygiène en Chine en disant qu'il y a quand même une évolution par rapport à la situation auparavant.

C'est normal, parce que c'est une façon de vie pour les Chinois, et les Chinois trouvent ça normal, mais pour les Français, c'est pas propre. c'est comme ça, c'est comme ça, c'est la Chine. Mais on va changer, on va changer mais pas dans une journée. Il faut qu'on attende peut être 5 ans ou 10 ans. Mais on va changer et il faut qu'on attende, et c'est la Chine, c'est la vraie Chine.

Comme ce que nous avons évoqué dans l'analyse des objectifs du *savoir-apprendre*, il semble que les enseignants natifs ont du recul pour observer les deux cultures et identifier le fonctionnement de certains stéréotypes dans l'interprétation de la culture chinoise de leurs élèves. Par contre, les enseignants non-natifs ne prêtent pas beaucoup attention aux stéréotypes, ou bien ils ne s'en rendent pas eux-mêmes compte quand ils travaillent avec leurs élèves français.

Nous retrouvons aussi une exploitation pédagogique afin de faire reconnaître aux élèves la proximité et la distance culturelle. Malgré les différences culturelles, il existe toujours des points communs que partagent les deux populations. Par exemple, les dessins animés bénéficiant d'une diffusion internationale, les chansons ayant une circulation mondiale, etc. Ces références partagées et leur impact pourraient être un critère de la proximité culturelle et les préférences différentes qui y sont attachées dans les deux cultures pourraient être un critère de la distance culturelle.

Mme Y. profite de la correspondance pour favoriser les échanges entre les élèves chinois et français parce qu'elle trouve qu'ils sont d'une même génération et qu'il y a certainement des choses en commun entre eux :

Donc quand il s'agit des échanges entre les petits, c'est beaucoup plus intéressant, parce que d'abord, ils vont voir la langue, et puis, ils vont voir les pensées des jeunes élèves du même âge. Je crois que là, c'est beaucoup plus intéressant pour un élève, pour les motiver aussi.

Mme M. fait intervenir des assistants chinois pour apporter des témoignages et confronter les points de vue sur un événement transculturel partagé. Cela permet aussi aux élèves de repérer les connotations différentes dans leur propre culture et dans la culture étrangère :

Comme on a aussi la chance d'avoir des assistants chinois, de parfois solliciter l'assistant, s'il le veut bien pour répondre à ce genre de questions, pour pouvoir confronter les points de vue et expliquer pourquoi on a ce point de vue.

Mais nous remarquons quand même que le repérage des marques d'appartenance à un milieu socioprofessionnel, la récupération des références historiques, religieuses et socio-économiques communes et l'identification de la présence d'une allusion et de son environnement connotatif ne sont presque jamais abordés par les enseignants. Les objectifs du *savoir-apprendre* donnés par les enseignants se focalisent sur la lecture des informations sous formes graphiques, visuelles et audiovisuelles et l'utilisation des procédures de compréhension globale de textes écrits et oraux.

6.2.3 Objectifs liés aux *savoirs* : une préférence commune pour les connaissances académiques

Nous allons analyser dans cette partie les objectifs des *savoirs* attribués par les enseignants de chinois. Les résultats seront classés en six catégories : les références relevant de l'identité nationale et culturelle, les références associées à l'espace, les références associées à la diversité sociale, les références associées aux influences étrangères, les

références associées au fonctionnement des institutions et les références associées à la diffusion des informations et de la création artistique et culturelle.

Dans le cursus de l'apprentissage du chinois dans le contexte secondaire, les élèves sont encouragés à faire une Section Orientale dès la classe de 4^{ème} et une DNL (Discipline Non Linguistique) dès la Seconde qui intègrent deux heures de cours de plus pour l'apprentissage de la culture chinoise. Les enseignants choisissent toujours l'histoire et la géographie chinoises comme contenu. Normalement les collégiens en Section Internationale vont étudier en même temps l'histoire et la géographie en 4^{ème} et 3^{ème} alors que les lycéens travaillent sur la géographie en seconde et l'histoire en classe de première et de terminale. Mme M. nous donne un témoignage au collège :

En Section Orientale au collège, là, ça dépendait des projets des élèves. Ce que je disais tout à l'heure, donc ça pouvait être l'histoire, je prenais quand même des points clés, puisqu'on oriente quand même les élèves. [...] Pour la géographie, alors il y a plusieurs facettes. Donc il y a le relief, qui est quand même extrêmement important aussi pour comprendre, la démographie chinoise, où elle se situe, l'agriculture chinoise aussi, le mode de vie, les minorités chinoises aussi, parce que bien souvent aussi, c'est quelque chose qui les intéresse, voilà, pour les villes, les campagnes, pour la géographie, les contrastes, ça, c'est important aussi.

Mme G. nous explique le fonctionnement de la DNL au lycée :

En géographie, je fais une présentation générale de la Chine, donc de la Chine administrative. Mais je parle aussi beaucoup de la population et de la composition de la population. Je parle aussi du problème de l'eau, donc je vais être amenée à parler du Barrage des Trois Gorges. En plus, le problème de l'eau est au programme de la Seconde, je fais la géographie de la Chine avec les Secondes. C'est le programme d'histoire et géo de Seconde. Et puis en Première et en Terminale, on fait de l'histoire et donc là, on va travailler sur les monuments historiques de Pékin. [...] on peut aussi travailler sur tout simplement aussi la chronologie d'histoire dynastique avec les différentes dynasties données en grande ligne, la spécificité de chacune de ces dynasties, voilà !

Tous les enseignants interrogés suivent le même modèle pour aborder l'histoire et la géographie de la Chine. Les références concernant la mémoire nationale telles que les lieux de mémoire, les repères événementiels constituent un élément essentiel quand on parle de l'histoire. Par exemple, les enseignants au collège et au lycée choisissent tous la chronologie historique et les monuments célèbres comme contenu dans leur programme. Les références associées à l'espace national en différentes catégories descriptives sont indispensables dans la présentation de la géographie de la Chine. La carte de la Chine à différentes époques historiques, les découpages administratifs sont ainsi intégrés en Section Orientale et en DNL.

Quelques enseignants prennent en compte aussi les variations sociolinguistiques régionales en profitant de la présence des assistants chinois. Les enseignants sont contents d'avoir des assistants chinois qui viennent d'en dehors de Pékin parce qu'ils parlent toujours avec un accent ou bien utilisent un dialecte. Les assistants sont invités à enregistrer des documents audio, à présenter oralement leur région, à dialoguer avec les élèves pour qu'ils découvrent un accent régional et s'y habituent.

L'existence des assistants chinois permet aussi aux élèves d'avoir l'accès à une certaine diversité sociale. Mme G. en profite pour présenter les poids et les traditions des minorités en Chine :

Ou alors justement aussi l'assistante de langue, sachant qu'elle vient de telle ou telle région ou qu'elle est une minorité nationale, par exemple, ça va nous permettre de parler des minorités nationales.

La politique de l'enfant unique est un des sujets qui intéressent le plus les élèves. Il s'agit d'un facteur national de transformation sociale chinoise. Les enseignants le prennent tous en considération et tiennent ainsi compte de l'intérêt des élèves. Outre la présentation de la politique de l'enfant unique, ils analysent également ses effets et ses influences dans la société chinoise : le changement de la construction d'une famille chinoise, les enfants rois dans la famille, etc.

Mme M. parle d'un projet au cours duquel les élèves sont amenés à répondre si la Chine est toujours fermée et isolée. Ce projet leur permet de connaître et de repérer les contacts et les échanges entre la Chine et l'Occident dans l'histoire :

Ensuite, alors on avait travaillé aussi avec un groupe, une classe sur l'histoire de Chine du premier empereur jusqu'à nos jours, donc, des personnages clés comme Zhang Qian. Alors, il y avait bien sûr, Marco Polo, comme Marco Polo est parti en Chine. Et Zheng He, Qianlong, etc., ce qu'ils ont fait pour favoriser le contact entre la Chine et l'extérieur et dans quel contexte ils ont fait ces échanges.

Nous pouvons constater et conclure jusqu'ici que les enseignants se concentrent plus sur les informations que sur les références au niveau des *savoirs* culturels. Les *savoirs* culturels se réduisent souvent à un stock d'informations sur les villes, les personnages, les sites et les événements historiques au lieu d'une véritable sensibilisation à la culture chinoise.

Du point de vue des références relevant de l'identité nationale et culturelle, les auto- et hétéro-stéréotypes nationaux, les conditions historiques de transformation des systèmes de valeurs, l'évolution des lieux de socialisation, des valeurs familiales, des rôles sexuels, des tabous concernant l'alimentation, l'hygiène sont presque invisibles dans l'application pédagogique des enseignants, que ce soit dans les entretiens ou dans les observations en cours.

Les enseignants abordent l'espace national de la Chine et des variations sociolinguistiques régionales quand ils travaillent sur la géographie chinoise. Mais il ne faut pas oublier non plus que les repères géographiques utilisés par les Chinois dans la perception de leur espace, les repères fonctionnant pour opposer espace privé et espace public, et les repères régulant la relation entre le corps et l'espace font aussi partie des références associées à l'espace. Les enseignants n'y prêtent malheureusement presque aucune attention.

Quant aux références associées à la diversité sociale, les enseignants prennent en compte les minorités et les facteurs de transformation sociale. Ils parlent aussi des différents niveaux de vie des familles d'accueil quand leurs élèves sont en Chine. Mais le confort de vie n'est pas le seul critère qui permet d'identifier les différentes classes sociales. Les élèves ont besoin de plus de connaissances sur les différentes classes sociales et de les repérer dans des situations diverses.

Nous remarquons qu'il y a une seule enseignante qui travaille sur les échanges entre la Chine et l'extérieur. Il nous semble que le travail sur les références associées aux influences

étrangères n'est pas bien mis en place par les enseignants de chinois. Les enseignants restent souvent muets sur les migrations, les liens politiques et économiques entre les deux pays, ainsi que sur la colonisation française en Chine au début du 20^{ème} siècle. Certains enseignants pensent qu'il s'agit des affaires politiques qui n'ont rien à voir avec la culture, ou encore moins avec la civilisation. Mme R. nous donne sa réaction pour les questions concernant l'interaction entre la Chine et le Taïwan :

Aujourd'hui, on apprend la culture, mais, je préfère éviter les points politiques. C'est pareil, [...] quand je travaillais avec les adultes, je disais pendant mes cours : « On peut parler de beaucoup de choses, mais on fait pas la guerre au niveau politique ». Parce que si on fait un débat là-dessus, c'est pas la peine.

Parmi les références associées à la relation entre l'individu et l'Etat ou les structures sociales locales, le fonctionnement des institutions est toujours peu traité. Cela peut être à cause de la perception limitée de la « culture » de la part des enseignants, comme on l'a observé dans le discours de Mme G. Mais nous pensons que cela pourrait être aussi dû au fait que les enseignants eux-mêmes ont peu de connaissances sur les institutions chinoises et qu'ils n'y sont pas confrontés lors de leur séjour en Chine.

En ce qui concerne les références associées à la diffusion des informations et de la création artistique et culturelle, les champs des médias et de la production littéraire ou artistique ne sont presque jamais évoqués par les enseignants. Mme R. suggère aux élèves de regarder les documentaires sur ARTE et des articles dans le magazine GEO qui diffusent souvent des informations concernant la Chine, mais les réseaux d'informations chinois ne sont pas introduits par les enseignants en cours.

6.2.4 Objectifs liés au *savoir-faire* : une mise en place des contacts avec l'étranger

Les enseignants font de nombreux efforts pour aider leurs élèves à utiliser les différentes sources d'information disponibles sur la Chine. Ils leur demandent de se

documenter sur des sujets divers. Mme D. nous explique comment elle travaille avec ses élèves pour les recherches en IDD²⁰⁰ :

[...] Les élèves sont amenés à faire des recherches dans la salle informatique et au CDI sur des sujets. Par exemple, la politique de l'enfant unique, les trois sagesses chinoises, Hongkong, la rétrocession à la Chine, le mariage traditionnel chinois, la diaspora chinoise autour du thème de l'Union-séparation. La documentaliste aide les élèves à faire un tri dans les documents disponibles sur la Chine qui peuvent être des guides de voyage, des romans, des manuels d'histoire et de géographie. Les élèves en choisissent en fonction de leur sujet à travailler. Ensuite, ils vont chercher des informations sur l'Internet. Ils sont censés prendre des notes tout en mettant les ressources et la date de consultation.

Dans les entretiens, tous les enseignants parlent de l'utilisation systématique de cette méthode pour que les élèves acquièrent des connaissances par eux-mêmes sur des sujets qui les intéressent. Mme M. pense que l'intérêt de ce travail est de permettre aux élèves de trouver une réponse ou bien obtenir des informations afin de construire leur propre opinion sur certains faits culturels :

La démarche même au lycée, c'est de leur dire avant de répondre à leurs questions, de faire une recherche par eux-mêmes, et de confronter ces recherches, de soulever les questions, mais pas de donner de toute façon des réponses définitives et encore moins, notre opinion, puisqu'on est pas là pour ça. On est là pour les inciter à réfléchir, à découvrir.

Les enseignants encouragent leurs élèves à faire des recherches sur la Chine sur divers sujets mais n'offrent pas suffisamment de suivi pour qu'ils puissent mener une recherche de

²⁰⁰ Itinéraires De Découvertes, ils sont organisés à raison de deux heures hebdomadaires inscrites dans l'emploi du temps de la classe, en vue de permettre aux élèves de s'investir dans des projets interdisciplinaires et de travailler de façon autonome individuellement ou en groupe. Portant sur au moins deux disciplines, ils donnent lieu à la réalisation d'une production individuelle ou collective.

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020829/MENE0201759C.htm>, page consultée le 20 juillet, 2014.

qualité, bien que le documentaliste puisse de temps en temps donner son aide Le discours de Mme D. confirme ce constat :

Deux parents m'ont fait des remarques notamment sur la façon dont se conduit l'IDD, voilà, en disant qu'on avait laissé les élèves un peu trop autonomes...

Il semble que l'Internet devienne dans ce cas-là le moyen le plus rapide et le plus apprécié par les élèves. Mais le défaut de l'utilisation de l'Internet pour une recherche est évident car les élèves à cet âge-là ne disposent pas encore de la capacité effective pour vérifier la crédibilité des informations et en faire le tri, ce qui peut entraîner des stéréotypes et des connaissances fausses sur le sujet étudié.

Comme nous en avons discuté à propos des objectifs du *savoir-être* dans 6.2.1, les types de contacts avec les Chinois, organisés par les enseignants sont principalement la correspondance, le séjour linguistique en Chine et l'accueil des Chinois en famille. Les enseignants donnent aussi de temps en temps des conseils et des suggestions avant et pendant le séjour en Chine. Par contre, comme les conflits dans les contacts ne sont jamais prévenus par les enseignants, les conseils se concentrent surtout sur l'adaptation aux nouvelles circonstances, aux conditions de vie moins faciles et sur les stratégies de la communication non-verbale. D'ailleurs, ces contacts ne sont pas bien suivis de près par les enseignants. Selon les entretiens avec les élèves, les contacts avec les Chinois ne sont pas menés dans la durée. Très peu d'élèves restent encore en contact avec leur correspondant et leur famille d'accueil. En plus, les élèves ont très rarement l'occasion de communiquer avec plusieurs natifs en même temps car les contacts se font majoritairement avec une seule personne. Nous interrogeons donc la rentabilité de ces contacts, surtout au niveau du *savoir-faire* pour nouer un contact personnel avec un ou plusieurs membres de la communauté étrangère et de la gestion de ce contact dans la durée.

Lorsqu'ils sont interrogés sur leur réaction face aux discours négatifs sur la Chine, les enseignants pensent que les élèves leur adressent plutôt des questions sensibles sur la Chine que des discours négatifs. Par exemple, sur le problème de la démocratie, la pollution, la controverse entre la Chine et Taïwan et l'autonomie du Tibet. Nous pouvons constater que les élèves savent très bien repérer des sujets sur lesquels il y aura des représentations conflictuelles entre les Français et les Chinois et cherchent à connaître les représentations des

Chinois. Mais il faut faire attention à ce que les thèmes porteurs de conflits entre les deux communautés culturelles ne concernent pas que la politique. Le terme de « conflit » doit être assimilé de façon plus ouverte et au sens le plus large.

En revanche, nous remarquons que les enseignants portent très peu d'attention au développement du *savoir-faire* d'ordre interprétatif. Ils ne font presque jamais contextualiser une référence à leurs élèves, dater un document, identifier des éléments paralinguistiques et les différences gestuelles et proxémiques entre la Chine et la France, maîtriser les écarts interprétatifs entre les deux systèmes culturels et mesurer la représentativité d'une situation particulière.

Quant au *savoir-faire* de l'ordre du comportement, le fait de présenter, de retour de Chine, leur expérience et leur changement d'attitude à un public hors de l'école permet aux élèves de produire un système explicatif adapté aux connaissances des natifs français. Quand ils sont en Chine, les élèves sont censés présenter aux membres de leur famille d'accueil leur propre famille, leur région et leurs activités préférées en France. Ils sont dans ce cas-là amenés à construire un système explicatif sur leur propre culture adapté à leur interlocuteur étranger. D'ailleurs, les élèves qui ont un contact avec la Chine ou avec l'Orient sans forcément être allés en Chine sont invités à présenter cette expérience devant la classe. Mme M. a fait faire une présentation à un élève qui avait vu un parc japonais en France ; l'élève en question l'a fait avec un diaporama en mettant ensemble des images, des textes et de la musique et ce travail a été très apprécié par ses camarades de classe. Mais nous pouvons tout de même remarquer qu'il s'agit d'une minorité qui pourrait avoir cette expérience et la présenter aux autres. La plupart des élèves n'ont pas de véritable terrain pour construire un système explicatif adapté à leur interlocuteur.

Les enseignants sont attentifs à faire repérer les représentations stéréotypées sur la Chine. Mme G. nous présente sa méthode pour aider les élèves à se rendre compte des stéréotypes dans leur discours :

Je sens qu'ils ont des préjugés ou des images fausses de la Chine, je les braque surtout pas. On reprend justement ce qu'ils ont dit et moi, j'essaye de leur expliquer un peu quelle est la réalité en Chine. Alors je ne suis pas non plus là pour leur montrer l'image d'une Chine idyllique, c'est pas vrai, on va pas leur cacher les

problèmes qui sont en Chine. Mais si je sens qu'ils sont dans l'erreur, parce qu'ils ont vraiment une fausse idée de quelque chose, moi, mon rôle justement, ça va être de leur dire, attendez, il faut peut-être réfléchir davantage avant de dire telle ou telle chose, et en fait, je les amène à réfléchir et à penser différemment mais plus objectivement.

Mais les activités qui favorisent la manipulation des critères permettant d'évaluer la distance et la proximité sociales en Chine sont quasiment invisibles dans l'observation en cours et dans les entretiens avec les enseignants.

Les relations géopolitiques et économiques entre la Chine et la France ne sont pas non plus suffisamment abordées par les enseignants. En ce qui concerne le *savoir-apprendre* d'ordre géopolitique, la description de l'évolution historique des relations géopolitiques et économiques, les modalités de contacts culturels entre les deux communautés, nous avons une enseignante qui y prête attention et en conçoit des matériaux pédagogiques, comme ce que nous avons cité dans la section 6.1.4. La maîtrise de l'usage de références géographiques, historiques, économiques, politiques propres à la culture chinoise ne sont pas exploitées par les enseignants de chinois pendant leur cours.

En nous appuyant sur ces analyses concernant les objectifs de *savoir-être*, de *savoir-apprendre*, de *savoirs* et de *savoir-faire* perçus dans les entretiens avec les enseignants, nous pouvons conclure ceci :

- les objectifs culturels et interculturels évoqués dans les entretiens permettent une construction des compétences culturelles et interculturelles. Les enseignants sont tous attentifs à ouvrir l'esprit des élèves, à leur proposer des occasions pour de vrais contacts avec les natifs, à préparer des documents sous forme diverse, à donner des stratégies pour une compréhension globale de textes écrits et oraux, à mettre au cœur les savoirs de l'histoire et de la géographie dans le programme pédagogique, à favoriser l'utilisation de différentes sources d'informations sur la Chine et à faire connaître des thèmes porteurs de conflits entre les deux pays. Les élèves font des progrès non seulement dans la langue chinoise, mais aussi dans la compréhension du fonctionnement du monde.
- mais nous nous interrogeons en même temps sur la rentabilité des actions citées au-dessus car il nous semble qu'il manque toujours un suivi pour ces activités et que les

élèves ne peuvent pas en tirer le meilleur parti au niveau culturel et interculturel. Comme ce que nous avons évoqué pour les contacts avec les Chinois organisés par les enseignants, les élèves sont souvent dépourvus de conseils et de stratégies pour mener ce contact et le gérer dans la durée. Au retour, les enseignants se concentrent sur la présentation de comment ce contact s'est déroulé alors que le changement d'attitude et de ressenti, les questions sur le mode de vie et les représentations des Chinois ne sont pas toujours discutés entre les enseignants et les élèves.

- en même temps les enseignants laissent apparaître, dans leur pratique pédagogique, de nombreuses lacunes du développement du *savoir-être*, du *savoir-apprendre*, des *savoirs* et du *savoir-faire*. De nombreux aspects ne sont presque jamais abordés en cours, comme par exemple, le *savoir-être* concernant la capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel, le *savoir-apprendre* concernant des situations de mobilité géographique et concernant la communication non-verbale, les *savoirs* associés à l'espace, aux influences étrangères, au fonctionnement des institutions et à la diffusion des informations, le *savoir-faire* de l'ordre interprétatif et du comportement, pour ne citer que ceux-là.

La perception de l'enseignement de la culture par les enseignants, le contexte de travail, l'expérience académique et pédagogique, l'expérience personnelle et la perception de leur responsabilité dans l'éducation secondaire sont des facteurs qui influencent souvent la pratique pédagogique des enseignants. Nous en discuterons plus précisément dans la partie 7.2.

6.3 Objectifs perçus dans les entretiens avec les élèves et leurs parents

Dans cette partie, nous allons présenter et analyser les objectifs perçus dans les entretiens avec les élèves apprenant la langue chinoise, ainsi que leurs parents, en ce qui concerne l'enseignement des compétences culturelles et le développement des compétences interculturelles au sein du système secondaire français. Nous essayons ainsi de répondre à notre première question de recherche : quelles sont les relations entre les objectifs attribués à l'enseignement des compétences culturelles et au développement des compétences interculturelles dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français par les élèves et leurs parents, par les matériaux pédagogiques et par les enseignants ?

Les objectifs culturels et interculturels perçus seront classés selon Byram et Zarate (1998) en *savoir-être*, *savoir-apprendre*, *savoirs* et *savoir-faire*. L'analyse portera non seulement sur leur motivation pour l'apprentissage du chinois, leur expérience d'apprentissage en cours, leurs attentes linguistiques et culturelles du cours de chinois de la part des élèves et de leurs parents, mais aussi sur la cohérence entre les objectifs attribués par les élèves et par leurs parents.

6.3.1 Objectifs généraux : une priorité donnée à l'apprentissage de la langue

Nous aimerions d'abord discuter les objectifs généraux attribués à l'enseignement du chinois à l'école par les élèves et leurs parents, puisque cette prise de position décide leurs objectifs culturels et interculturels à l'enseignement du chinois.

Avant de commencer l'analyse, nous préférons définir les élèves « heritage » et les élèves « non-heritage ». Le terme « heritage language » (Valdés, 2005) est utilisé pour décrire une langue parlée par les groupes « non-sociétaux » et par les minorités linguistiques. « *Heritage languages include indigenous languages that are often endangered...as well as world languages that are commonly spoken in many other regions of the world (Spanish in the United States, Arabic in France)* »²⁰¹. Dans l'enseignement de langues étrangères, la « heritage language » est définie en termes de l'éducation et la compétence fonctionnelle d'un élève dans la langue : un élève grandissant dans une famille où une langue non-majoritaire est parlée est un « heritage speaker » de cette langue si l'on possède d'une certaine compétence en cette langue. D'après cette définition, une personne ayant un lien culturel avec cette langue, mais qui ne la parle pas, ne peut pas être considérée comme un « heritage speaker ». Cette définition stricte est largement acceptée au milieu des années 1990 avec l'apparition des normes de l'apprentissage des langues étrangères par le Conseil américain pour l'enseignement des langues étrangères (ACTFL, *American Council on the Teaching of Foreign Languages*). Nous entendons donc dans la présente recherche par le terme « élèves heritage » ceux qui parlent le chinois dans la famille avec un ou deux parents d'origine chinoise, et le terme « élève non-heritage » ceux qui ne le sont pas.

²⁰¹ VALDÉS, G., (2005), « Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized ? », *The Modern Language Journal* 89 (3), p. 411.

Dans la présente recherche, nous avons pu discuter avec quatre « élèves heritage » qui parlent couramment le chinois avec la famille et deux parents. Remarquons qu'ils apprennent le chinois à l'école pour des objectifs à la fois familiaux, linguistiques et pragmatiques, alors que l'aspect culturel est souvent négligé dans leur discours.

Tous les quatre élèves montrent une volonté, que ce soit venant de soi-même ou de leurs parents, de maintenir le lien avec leur famille en Chine :

- *C'est pour garder le lien avec ma famille en Chine. (Elève 5)*
- *Le chinois, parce que mes parents sont Chinois. (Elève 8)*
- *C'est pour communiquer avec ma maman puis avec ma famille chinoise. (Elève 14)*
- *Parce que j'ai de la famille en Chine qui ne parle que chinois, tout d'abord. Donc pour dialoguer avec eux couramment et puis... voilà. (Élève 16)*

Quant à l'objectif linguistique, ils attendent soit une amélioration en langue orale, soit un apprentissage de l'écriture de cette langue :

- *En fait, je sais pas écrire, donc j'apprends à écrire. (Elève 5)*
- *Moi, je parle le dialecte de Wenzhou, et je parle pas trop mandarin. (Elève 5)*
- *Oui, il se débrouillait bien à l'oral mais il ne savait pas écrire. C'est pour cela que j'aimerais qu'il apprenne le chinois à l'école. (Parents de l'élève 8)*
- *Je pense que l'écriture aide beaucoup la mémoire. Même elle parle très bien dans ma famille, mais elle fait quand même beaucoup de fautes. (Parents de l'élève 14)*

D'ailleurs, trois élèves disent qu'ils l'apprennent même pour une raison pragmatique vu qu'ils ont une certaine facilité en langue chinoise :

- *Je souhaite poursuivre mes études de chinois pour monter la moyenne. (Élève 5)*
- *Et puis, ça me fait un peu monter ma moyenne. (Elève 14)*
- *Le chinois, c'était donc par intérêt pour entrer au Collège A. (Elève 16)*

Quand il s'agit des « élèves non-heritage », nous constatons qu'il y a une incohérence entre les élèves et leurs parents par rapport aux objectifs qu'ils accordent à l'apprentissage du

chinois. Les objectifs des « élèves non-heritage » consistent à connaître la langue et la culture chinoises, mais l'apprentissage de la langue semble dans la plupart du temps prioritaire :

- *Oui, c'est surtout la langue chinoise qui m'intéresse le plus que les autres aspects, c'est pour pouvoir aller plus tard en Chine. (Elève 1)*
- *J'attends de mon correspondant chinois...juste que si je fais quelques fautes, il me corrige. (Elève 2)*
- *Surtout de parler juste simplement avec mon correspondant chinois, pour que ça me fasse progresser. (Elève 3)*
- *Pour éviter le malentendu avec un Chinois, le plus important, c'est la prononciation. (Elève 4)*
- *De temps en temps faire soit un peu de l'histoire de la Chine ou de la géographie, sinon, surtout apprendre à pouvoir avoir une communication correcte sans besoin d'avoir d'aide. (Elève 6)*
- *Avec mon correspondant, c'est pour parler et c'est tout. (Elève 9)*
- *Oui, je pense que les malentendus sont à cause du fait linguistique. (Elève 10)*
- *Le voyage en Chine me permettrait de pratiquer la langue. (Elève 15)*
- *J'apprends le chinois dès le collège, je pense que j'aurai un peu plus de vocabulaire. (Elève 17)*
- *Le chinois, j'avais envie de découvrir la langue. (Elève 18)*
- *Les textes, c'est ce qui est le plus facile je pense, parce que quand on regarde un film, quand on écoute, ça va vite. (Elève 19)*

Parmi les entretiens que nous avons réalisés avec ces élèves « non-heritage », il y a 10 sur 16 qui montrent une volonté de se distinguer des autres à travers l'apprentissage de la langue chinoise ; ils lui prêtent donc un objectif de distinction :

- *Vu que c'est pas une langue commune, moi, j'aime bien être un peu différent des autres. (Elève 6)*
- *Je trouvais que le chinois, c'était intéressant et original donc du coup, j'ai voulu apprendre le chinois. (Elève 7)*
- *Le chinois, je me suis dit, ça m'a intéressé et j'ai beaucoup eu d'amis qui n'ont pas fait chinois. (Elève 11)*
- *Ils disent qu'ils ont pas de chance comme moi. (Elève 13)*

- *Le chinois, ça paraissait beaucoup plus original par rapport aux gens puisque le cursus traditionnel, c'était soit espagnol, italien, tout le monde faisait ça, presque. Moi, j'avais peut être envie d'essayer quelque chose de différent. (Elève 15)*

Une partie des parents attribuent aussi cet objectif de distinction à l'apprentissage du chinois de leurs enfants :

- *(...) Je trouve que tout le monde, il y en a plusieurs disaient, c'est que tout le monde parle l'allemand ou l'espagnol, c'est donc très classique donc sur un CV d'un... faire du chinois, ça différencie un petit peu. (Parents de l'élève 3)*

- *(Mon fils), c'est quelqu'un qui a beaucoup de possibilité intellectuelle et qui aime se différencier. C'est vrai que le chinois, pour lui, ça lui permettait de montrer cette différence justement. (Parents de l'élève 20)*

Quelques parents nous disent qu'ils ont encore un objectif humaniste par rapport au voyage en Chine:

- *J'ai envie qu'il vienne avec une richesse culturelle et aussi humaine, parce que ça va être un voyage très riche pour lui, personnellement quoi, même s'il fait pas un métier en rapport plus tard avec la Chine, c'est une grande richesse personnelle et il nous en parle assez souvent maintenant. (Parents de l'élève 6)*

Deux parents remarquent aussi qu'ils ont une attente intellectuelle pour leurs enfants :

- *Le deuxième objectif, oui, c'est qu'il a intellectuellement du plaisir à perfectionner, à développer des talents, des qualités intellectuels, linguistiques, qui vont servir dans d'autres disciplines aussi. (Parents de l'élève 6)*

- *En tout cas, je pense que même s'il s'en sert pas, ce que ça lui aura apporté dans la rigueur, la discipline de la langue et ça ne sera que du bien constructif, même pour un avenir professionnel sans chinois. (Parents de l'élève 11)*

Malgré ces objectifs qui varient de l'un à l'autre, les résultats nous signalent que, au contraire de leurs enfants qui se préoccupent rarement de l'apport professionnel du choix

initial de cette langue, les parents affirment tous un objectif professionnel de l'apprentissage du chinois :

- *Il y a le côté professionnel aussi. C'est-à-dire que la Chine est un pays qui va compter dans l'économie mondiale et ça peut aussi être une opportunité après de parler en chinois pour trouver un emploi ou pour pouvoir trouver un emploi en fait dans l'international quoi, donc c'était aussi sur ce point-là. (Parents de l'élève 9)*
- *Donc je me dis qu'il n'a pas fait un mauvais choix de prendre le chinois. On demandera de parler chinois pour travailler dans certaines structures, dans certaines sociétés et je pense qu'il a bien fait de prendre le chinois. (Parents de l'élève 2)*
- *En Chine, il y a pas énormément de gens européens qui savent parler du chinois, donc effectivement pour les écoles de commerce, ça peut être un plus. (Parents de l'élève 3)*
- *Je vous dis que ça peut lui servir. C'est un plus sur un CV. (Parents de l'élève 6)*

Nous pouvons constater que, à partir des attentes diverses des parents et des élèves, les objectifs culturels et interculturels restent donc limités pour l'apprentissage de la langue chinoise. D'ailleurs, il y en a certains qui pensent qu'il n'est pas nécessaire d'aborder la culture en cours :

- *Parce qu'en fait, il demandait toujours plus sur les caractères, aussi sur la culture, mais c'est vrai que la culture, avec les livres, on y arrivait. (Parents de l'élève 1)*
- *Alors moi, j'attends surtout au niveau linguistique, parce qu'au niveau culturel, je trouve que les enfants qui s'intéressent, peuvent toujours lire. Il y a des outils, l'Internet, les livres et tout ça, et je trouve que par contre, la langue, c'est très compliquée. (Parents de l'élève 3)*
- *En ce qui concerne la politique chinoise, si je parle, par exemple, elle doit aller vivre en Chine dans le cadre d'une formation professionnelle, à savoir si cet aspect-là pose problème ou pas, et pour l'instant, ça lui en pose pas, donc je vous dis : c'est pas nécessaire. (Parents de l'élève 9)*
- *La culture, je pense que je l'apprendrai directement, parce que je préfère surmonter, parce que ça m'intéresse moins que la langue elle-même. (Élève 1)*

Certains parents pensent aussi que le développement des compétences culturelles et interculturelles est à la charge des parents et fait partie de l'éducation familiale, l'école n'est pas le meilleur endroit pour discuter des sujets tabous :

Je pense que par rapport à l'école, ils ne peuvent pas. Simplement ils ne peuvent pas, parce qu'il y a pas une sanction mais une sensibilité en parlant de toutes ces choses-là. Et c'est vrai que je pense que dans le domaine scolaire, il y a certaines limites qu'on ne peut pas franchir. De toute façon, je n'ai jamais attendu de l'école qu'elle fasse autre chose que de l'instruction. Pour ce qui est de l'éducation, je pense que ça, c'est le rôle des parents. (Parents de l'élève 20)

Quand nous demandons si l'école pourrait jouer un rôle pour développer les compétences culturelles et interculturelles de leurs enfants, certains trouvent que la discussion sur les sujets tabous doit être abordée plutôt en cours d'histoire-géographie qu'un cours de langue étrangère. Le rôle de l'enseignant se réduit à donner des connaissances, ou même des « anecdotes » :

Je trouve qu'il y a beaucoup de discussions et de débats en classe, notamment dans des cours d'histoire, de géographie qui sont très importantes où on aborde énormément de choses. Et le cours de chinois, déjà, c'est de la côtoyer comme ça, en tant que Chinoise, et puis de leur parler ces petites anecdotes. (Parents de l'élève 15)

6.3.2 Objectifs liés au savoir-être : un souhait pour l'ouverture vers une culture lointaine

Nous remarquons qu'une grande majorité des interviewés, qu'il s'agisse des parents ou des élèves, affirment que l'apprentissage du chinois pourrait leur apporter une ouverture vers d'autres cultures :

- Je pense que ça va leur apporter une découverte du monde. Une ouverture d'esprit déjà. Donc c'est ce qui est important. (Parents de l'élève 2)*
- C'est d'offrir à nos enfants une ouverture d'esprit et aussi d'être curieux, de comprendre que les choses sont pas pareilles partout et d'être tolérant, je dirais qu'il y a d'autres cultures. (Parent élève 6)*

- *C'est pour cette ouverture au monde qui est pour moi, essentiel, parce qu'on est différent, on est différent physiquement, mais on est différent aussi dans certaines façons de penser, c'est intéressant de le savoir, de le découvrir et de le partager aussi. (Parents de l'élève 7)*

- *C'est à dire que c'est une ouverture d'esprit et puis après c'est de pouvoir parler une langue étrangère couramment. (Parents de l'élève 9)*

- *Ma motivation, c'était déjà l'ouverture sur ce pays qui est en pleine expansion. (Elève 20)*

La plupart des élèves ainsi que leurs parents souhaitent qu'après des années d'apprentissage du chinois, ils puissent acquérir une disponibilité pour le contact non-conflictuel avec les Chinois :

- *Je pense que les règles de vie, c'est la base de la politesse et la politesse, c'est la base de l'échange en fait, parce qu'on pourrait très bien parler la langue, mais si on se comporte très mal, personne voudrait parler avec nous. Donc il vaut mieux commencer par connaître les règles et ensuite apprendre la langue à partir de ça. (Elève 7)*

- *L'accueil de l'artiste chinois, c'était la meilleure expérience depuis mes quatre années là, parce que c'est vraiment là où j'ai pu savoir comment je me débrouillais en chinois devant lui. (Elève 9)*

- *Je pense qu'il faudrait plus d'échanges, plus de rencontres avec des natifs, même si effectivement elles ont toujours eu tous les ans un ou deux interlocuteur(s) natif(s) en face d'elles, mais plus avec des jeunes, je pense. (Parents de l'élève 19)*

Nous remarquons que quelques parents montrent une inquiétude pour l'adaptation de leurs enfants lors d'un séjour en Chine. Cette inquiétude nous fait croire qu'ils souhaitent que la mobilité pourrait faire connaître à leurs enfants des stratégies d'adaptation dans un séjour :

- *Moi, je suis assez favorable ou même très favorable au fait que les enfants, les jeunes, les élèves puissent partir en groupe, à l'extérieur, sans nous, en fait, sans les parents, parce que je pense que ça met une dynamique personnelle, ça les rend autonomes aussi dans leur parcours, dans le fait de faire des choses aussi un peu tous seuls, sans nous. (Parents de l'élève 7)*

- Parce que comme nous avons été à Shanghai, on est passé par Hainan, et jusqu'à Hongkong. Il y a Canton aussi. Parfois elles étaient incapables de comprendre, de dire certaines choses, et ça était un petit peu dur pour elles d'un point de vue narcissique. (Parents de l'élève 19)

Certains parents disent que l'apprentissage du chinois permettrait à leurs enfants de sortir de leur culture occidentale et de voir comment fonctionne l'Autre. Ici, ils se rendent compte des effets ethnocentriques dans la compréhension du monde bien qu'ils n'aient pas manifesté précisément une attente en ce qui concerne le repérage des effets ethnocentriques dans un document provenant de la culture française :

[...] surtout donc de mieux connaître l'Asie, la Chine en particulier, mais quand même l'Asie en général, parce que c'est tellement loin, parce qu'on est envahi ici par tout ce qui concerne les Etats-Unis, l'Occident. Et on a peu d'informations, et donc de se dire que le monde ne se limite pas à l'Occident et qu'il existe d'autres frontières. (Parents de l'élève 15)

Par contre, certains élèves interrogés témoignent d'une capacité à repérer les effets ethnocentriques dans l'observation de la culture chinoise. Ils se rendent compte que c'est à cause de la différence de convictions qu'ils n'ont pas le même point de vue sur la politique chinoise que leur enseignant natif et que les médias leur font une image sombre de la Chine alors qu'en effet, ce n'est pas souvent le cas. Ils n'attribuent pas cette capacité comme un objectif d'apprentissage au cours de chinois, mais la compétence existe et peut toujours être transmise dans l'observation des deux cultures.

Quand il s'agit du *savoir-être* dans la maîtrise des catégories descriptives propres à la mise en relation de cultures différentes, nous remarquons qu'il y a des parents qui se soucient de la relativisation de cultures différentes :

- J'aimerais qu'il s'imprègne de cette culture-là, de voir les choses différemment. Et puis une culture, oui. J'espère qu'ils vont apprendre tout ça aussi de relativiser certaines choses et j'aimerais bien. (Parents de l'élève 2)

Les élèves sont capables de faire une analogie ou une comparaison pour interpréter les deux cultures, par exemple, quand ils parlent des clichés sur les Chinois, car ils pensent souvent aux clichés que les autres font de la France. Mais cette compétence ne fait pas partie de leurs objectifs de l'apprentissage du chinois :

- J'ai remarqué aussi qu'eux aussi, il y avait pas mal de clichés sur les Français, qu'on avait tous une baguette de pain sous le bras... oui, je pense que tous les pays ont des clichés par rapport à un autre. (Elève 2)

- Les Chinois ne mangent pas d'escargots, par exemple, ils arrivent en France, ils vont essayer de s'adapter. Pareil, en Chine, il vaut mieux... il faut pas dire: j'aime pas. C'est juste qu'on a une culture différente, si on était né en mangeant du chien, on aurait mangé du chien. (Elève 19)

Les catégories descriptives concernant la norme sociale, les situations d'exclusion ou de cooptation sociales et l'opposition de l'espace public et de l'espace privé ne sont jamais revendiquées par les parents et les élèves.

En ce qui concerne la capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, nous repérons des élèves qui demandent de reconnaître les « habitudes », « règles de vie », « sensibilité » et « coutumes » des Chinois pour éviter les malentendus, quels que soient les termes utilisés, nous avons l'impression qu'ils se préoccupent de l'identification des tabous culturels :

- [...] respecter leur mode de vie, leur croyance, et par exemple, leur sensibilité ou... leur caractère... (Elève 6)

- Je pense que le plus important, ce sont les règles de vie. (Elève 7)

- Les malentendus, c'est culturel, après. Donc si on est en Chine, il faut quand même qu'on sache les cultures du pays et toutes les coutumes présentes. (Elève 16)

- C'est vrai qu'il faut faire attention à ces choses, il faut connaître en fait vraiment les habitudes chinoises, avant de faire quelque chose, ça évitera un malentendu. (Elève 20)

Par contre, l'identification des situations de valorisation ou de dévalorisation nationales dans des contextes différenciés, qui fait aussi partie de cette capacité à se distancier

de la relation ordinaire à la différence culturelle, n'est pas évoquée par les élèves et leurs parents.

Les résultats nous montrent que les interviewés ne prêtent pas attention à la capacité à tenir le rôle intermédiaire pendant leur cursus de chinois. Le rôle de médiateur lorsque des comportements et des convictions contradictoires sont en présence est souvent ignoré et l'évaluation de la qualité d'un système explicatif n'est jamais prise en compte de leur part. Quelques élèves sont capables d'identifier des zones conflictuelles surtout quand ils posent des questions sur l'aspect négatif de la Chine et ont des conflits avec l'enseignant natif, mais il semble que la plupart parmi eux n'ont pas de solution pour résoudre le conflit :

Ça me met plutôt mal à l'aise par rapport à ma professeure du chinois du coup, parce que je me dis qu'au niveau de la culture, on peut pas vraiment en parler, parce qu'on a pas la même civilisation, on a pas la même culture en fait, donc on peut pas parler vraiment de l'histoire ou de la politique de la Chine, ou même des habitudes des Chinois, parce qu'on est en conflit en fait. On a pas les mêmes convictions. Maintenant, je me renseigne pas plus, et je me renseigne pas moins, ça change pas mon intérêt. (Elève 7)

Il y a un élève qui propose sa méthode pour trouver des réponses pour ces questions négatives afin de construire sa propre opinion, mais il ne s'agit non plus d'un objectif attribué à l'enseignement du chinois, surtout quand l'enseignant lui-même ne rend pas compte de ce conflit :

J'ai lu plusieurs articles dessus dans les magazines et des journaux. C'est d'avoir plus d'arguments pour pouvoir au moins construire mon propre opinion là-dessus. Je pense que pour avoir son opinion définitive, il faudrait aller près, en Chine, au Tibet et voir sur place de ses propres yeux, pas avoir la parole de quelqu'un d'autres, voir nous-mêmes ce qui se passe et puis en tirer nos conclusions. (Elève 15)

6.3.3 Objectifs liés au *savoir-apprendre* : objectifs imprécis par rapport au *savoir-apprendre*

Nous distinguons dans cette partie les objectifs du *savoir-apprendre* en deux catégories : le *savoir-apprendre* d'ordre instrumental et le *savoir-apprendre* d'ordre interprétatif.

Nous avons une maman qui manifeste son inquiétude pour sa fille une fois qu'elle sera en Chine (nous catégorisons aussi son discours dans les objectifs du *savoir-être* concernant la connaissance des différentes étapes de l'adaptation dans un séjour à l'étranger). Cette maman n'a pas précisé cette demande du *savoir-apprendre* en termes de mobilité, mais nous pouvons déduire que ce souci consiste aussi à repérer les institutions concernées par le passage d'une frontière et leurs fonctions, à utiliser à l'étranger les lieux de contacts avec sa communauté nationale et à mettre en relation des contraintes d'espace et de temps.

Il y a beaucoup d'élèves et de parents qui apprécient l'accueil des correspondants chinois dans la famille, puisque cette expérience leur permet de faire la connaissance de nouveaux amis, de leur montrer les membres de la famille et les lieux, de faire découvrir la façon de vivre française et même de communiquer avec des gestes et des dessins, vu que les parents ne connaissent pas du tout la langue chinoise :

- A part les langues, parce qu'il ne parlait pas français, il parlait très peu anglais. Il parlait un petit peu anglais. Ça était une très bonne expérience, moi, j'ai beaucoup apprécié. Je vis seul avec ma fille, donc on l'a reçu ici. C'est quelqu'un qui n'est pas sorti de Chine avant. (Parents de l'élève 9)

- Il ne parlait pas anglais, je parlais pas chinois, mais on s'est compris quand même. Ça amène beaucoup de choses, une ouverture au niveau d'esprit, c'est énorme. On l'a emmené au Mont Saint-Michel, à Saint-Malo, il est venu là chez mes parents, il est venu à la maison, il a connu toute la famille. (Parents de l'élève 2)

L'arrivée du nouveau venu leur permet de repérer les situations d'initiation, ce qui fait partie d'un *savoir-apprendre* d'ordre instrumental concernant la mobilité géographique et qui correspond aussi à leurs attentes. Nous pouvons ainsi dire qu'il s'agit aussi d'un objectif interculturel attribué à l'apprentissage du chinois.

Les élèves s'intéressent aussi à acquérir une capacité à comprendre des informations représentées sous différentes formes et plus particulièrement sous forme visuelle et audiovisuelle. La majorité des élèves disent qu'ils préfèrent utiliser un film ou une vidéo pour apprendre la langue et mettre en lien entre ce qui est dit et ce qui est montré :

- Je préfère des photos et des vidéos présents en Chine, comme des lycéens, par exemple, qui sont allés là-bas, ils auraient pu filmer, ce qu'ils sont en train de faire et tout, comment ça se passe dans les familles chinoises. (Elève 4)

- C'est les vidéos, on a très peu utilisé. Donc moi, ça me plaît beaucoup, les vidéos, parce que moi, on peut voir sur place en mouvement comment c'est en temps réel. (Elève 15)

- C'est vrai que les films, c'est intéressant. Ça permet de mieux mémoriser tout ce qui s'est passé à cette époque-là en Chine. Et ça nous donne aussi des comportements qu'on connaît pas forcément, qui nous paraissaient étranges. (Elève 16)

En ce qui concerne la communication non-verbale du *savoir-apprendre* d'ordre instrumental, nous avons une question qui porte sur le fait que les Chinois ne font pas de bise quand ils se saluent entre amis. Cela nous indique que certains élèves ont quand même une conscience relevant de la communication proxémique et veulent savoir plus sur cet aspect-là. La plupart manifestent une capacité à utiliser les gestes ou les expressions sur le visage pour communiquer avec leur correspondant chinois quand il y a une vraie barrière de langue pour se faire comprendre.

Quant au *savoir-apprendre* d'ordre interprétatif, une maman, étant professeur d'espagnol, souhaite que sa fille sache utiliser des procédures de compréhension globale de textes écrits et oraux :

- C'est ce que j'essaye d'apprendre à mes étudiants, leur dire que s'il y a un mot qu'ils comprennent pas, ils vont au suivant, jusqu'à ce qu'ils comprennent en fait, comme un rébus, comme un puzzle et puis petit à petit... alors, moi, c'est ma façon de travailler, mais je sais qu'il y en a beaucoup, notre deuxième fille, par exemple, elle déteste ça. Elle déteste ne pas tout comprendre. Ça dépend aussi de chaque forme d'intelligence et d'apprentissage quoi. (Parents de l'élève 19)

Certains parents attendent que leurs enfants soient capables de savoir analyser le fonctionnement du regard exotique et stéréotypé. Une maman se soucie de l'image idéalisée par sa fille par rapport à la Chine :

- Oui, je pense que c'est important pour eux de savoir quand même, parce qu'il y a pas que le bon côté, parce que ma fille ne voit que le bon côté. Et j'aimerais qu'elle voie vraiment la réalité. (Parents de l'élève 17)

Parfois, ce sont les parents qui eux-mêmes analysent ce fonctionnement des stéréotypes pendant leur voyage familial en Chine avec leurs enfants :

- Ce qui était hyper agréable, c'est de voir tous nos clichés disparaissaient et que en fait, on découvrait un pays très rigolo, c'était chouette... On a l'impression que les médias nous véhiculent l'image d'une société assez triste, assez dur et en fait, je trouvais que les gens avaient toujours le sourire. (Parents de l'élève 19)

Les critères pour reconnaître la proximité culturelle sont largement pris en compte par les élèves et leurs parents :

- C'est-à-dire aller derrière les préjugés, derrière les stéréotypes, et la langue, ça permet de comprendre la réalité que les être humains, ils sont à peu près tous pareils, ils rient, ils pleurent pour les mêmes choses, et quand on comprend les mots, on comprend ça. (Parents de l'élève 19)

Les élèves souhaitent repérer les références partagées dans la société chinoise sur le plan de l'appartenance à leur génération. Il y en a qui échangent avec leur correspondant sur la musique chinoise ou sur la vie à l'école :

- On s'envoie et puis il m'a envoyé quatre musiques chinoises. (Elève 9)

- C'est la chanson, les stars aussi. Puis, ils sont intéressants. Quand même des drames, donc on apprend bien avec elles. (Elève 4)

- C'est vrai que, il y a des... je sais pas, des choses (inaudible) à l'école, je crois que... je sais pas s'ils finissent plus tôt que nous. (Elève 11)

- On discute de tout. Lui, il me parle de ses études, parce qu'en Chine, il y a beaucoup d'examens et c'est très dur d'entrer à l'université... Et moi aussi, je lui parle de comment ça se passe en France, quand on a des vacances, quand, comment on travaille à l'école... (Elève 20)

Les parents attendent plus d'échanges avec les jeunes Chinois. Ils pensent que cela pourrait leur faire connaître et partager les choses communes de la jeune génération chinoise :

- On essaye de constater que si on a souvent les échanges, ce sont au lycée, voire plus tard étudiants. Mais au lycée, c'est un peu tard, parce que les enfants qui ont 16 ans a un âge qui est difficile pour les relations avec quelqu'un qu'on ne connaît pas... Parce qu'à 12 ans, ils sont encore... ils jouent beaucoup... donc c'est facile d'échanger. (Parents de l'élève 1)

- Je pense que la clé, ce sera des rencontres entre jeunes, plus que d'adultes, de professeurs, je pense que la clé du succès sera les voyages, sera les échanges, les clubs de chinois, j'en sais rien. Il faudrait faire des choses comme ça beaucoup plus vivante. (Parents de l'élève 19)

Par contre, les références concernant les marques d'appartenance à un milieu socioprofessionnel et les références historiques, religieuses et socio-économiques communes ne sont jamais mentionnées ni par les élèves, ni par les parents dans leurs attentes concernant le cours de chinois.

D'ailleurs, les critères pour connaître la distance culturelle, tels que les références à une allusion et son environnement connotatif, les connotations liées aux différences, les références transculturelles partagées sur le plan international dans les deux cultures, sont également négligés par les interviewés.

6.3.4 Objectifs liés aux *savoirs* : un exotisme dominant dans l'apprentissage des *savoirs*

Nous allons analyser dans cette partie les objectifs des *savoirs* attribués par les élèves et leurs parents. Les résultats seront classés en six catégories : les références relevant de l'identité nationale et culturelle, les références associées à l'espace, les références associées à

la diversité sociale, les références associées aux influences étrangères, les références associées au fonctionnement des institutions et les références associées à la diffusion des informations et de la création artistique et culturelle.

Les références relevant de l'identité nationale et culturelle sont les plus sollicitées par les élèves et les parents dans les entretiens. Les emblèmes, les lieux de mémoire et les repères événementiels sont les sujets les plus évoqués. D'ailleurs, les élèves montrent une curiosité à connaître la vie quotidienne des Chinois. Nous entendons par ce terme de « la vie quotidienne » un ensemble de pratiques concernant l'alimentation, l'hygiène et plus largement le rapport au corps. Voici les réponses que nous avons recueillies dans les entretiens pour la question sur les sujets qui devraient être abordés en cours :

- *Puisque le problème, c'est que là on voit surtout la langue mais du coup on voit moins comment vit un Chinois... (Elève 1)*

- *Les sujets qui devraient être abordés en cours, ce serait peut être faire un peu plus de géographie, voilà, juste un peu plus de géographie quoi. Pour voir, les villes un peu et toutes les provinces et tout ça quoi. (Elève 2)*

- *Je pense qu'on aborde déjà beaucoup de choses. Peut être l'histoire de la Chine, mais on va l'avoir l'année prochaine justement. Par exemple, Mao... tout ça. Plus les explications sur la politique aussi de la Chine, je sais pas si c'est possible quoi. (Elève 3)*

- *On a déjà abordé beaucoup de sujets, donc on a déjà abordé les sujets d'économie, des fêtes et tout, non, je vois pas. (Elève 4)*

- *Comment on parle chaque jour, des trucs comme ça. (Elève 5)*

- *[...] De temps en temps faire soit un peu de l'histoire de la Chine ou la géographie. (Elève 6)*

- *Après, apprendre la géographie ou l'histoire, c'est pour avoir plus de supports en fait pour cette connaissance de l'économie et l'actualité de la Chine. (Elève 7)*

- *[...] un petit peu l'histoire de la Chine, ou son développement. Qu'est-ce qui permet à la Chine d'avoir une importance. (Elève 8)*

- *Beaucoup plus sur le quotidien du coup avec du vocabulaire sur le quotidien. (Elève 9)*

- *Je veux dire là, les monuments. Ils devraient nous expliquer, nous montrer des photos, puis nous initier dans le pays. J'sais pas trop comment dire en fait. Au lieu*

d'apprendre des mots, des phrases, des truc qui nous serviront, mais plus de trucs... je sais pas, de la vie. (Elève 10)

- L'histoire et tout, des sujets pour les grands bâtiments. Je veux dire... la Grande Muraille de Chine... donc les soldats en pierre... je pense que ça pourrait être intéressant de savoir... J'aimerais bien savoir pourquoi ils ont été construits et... qui les a construits aussi. (Elève 11)

- Je pense qu'on devrait peut être parler un peu plus de l'histoire de la Chine et de la géographie. Je pense que nous, on l'a pas beaucoup étudié. L'histoire oui, mais pas trop la géographie de la Chine. (Elève 12)

- Je sais pas, moi. Pourquoi ils mangent du chien, des trucs comme ça, pour savoir, c'est intéressant quand même. (Elève 13)

- [...] sur la culture chinoise, un peu d'histoire de la Chine. Il y a des choses intéressantes sur les monuments de Pékin, par exemple. (Elève 14)

- [...] donc du coup, peut être plus d'histoire, des traditions culturelles chinoises, les modes de vie des Chinois, je sais pas, la santé pour les Chinois, etc. Ce serait bien de les aborder peut être plus en classe. (Elève 15)

- On a... beaucoup vu l'époque moderne, donc avec Mao et tout, mais ce serait bien qu'on ait... en plus de Mao, un peu dans l'antiquité, oui. (Elève 16)

- Je pense qu'on devrait faire un petit peu plus de culture sur la Chine. Par exemple, les moyens de vivre, tout ce qui est de travail, ou comment ils font dans la vie quotidienne. (Elève 17)

- [...] plus des sujets sur la vie quotidienne, je trouve et savoir plus de choses, parce que nous, en cours, on savait rien sur la vie quotidienne. (Elève 18)

- Je trouve ça bien qu'on parle de la politique, comme la politique de l'enfant unique. Mais on parle pas beaucoup justement des gens dans les campagne. On voit pas des choses dessus. On sait pas trop ce qui leur arrive. Alors que dans les campagnes, on cultive pas la même chose que nous, le riz, par exemple, on aimerait bien voir comment ça se travaille. (Elève 19)

- J'aimerais bien des fois apprendre l'histoire de la Chine un peu plus complète. La géographie aussi, tout ce qui est climat, région, province. (Elève 20)

Dans les réponses ci-dessus, nous retrouvons aussi des élèves qui souhaitent faire la géographie de la Chine ; cela nous fait penser aux références associées à l'espace telles que les différentes catégories descriptives de l'espace national de la culture chinoise, les repères

géographiques utilisés par la communauté chinoise dans la perception de son espace, etc. Nous avons également une élève et un parent qui prennent en compte les variations socio-linguistiques régionales. Les deux discours ci-dessous représentent certainement une conscience portant sur les variations d'une région à l'autre de la langue étudiée en cours :

- Il y a des différences au niveau de la culture aussi. Et on a appris qu'ils ne parlaient pas forcément le chinois qu'on apprend en toutes les régions. (Elève 12)

- Parfois, on comprenait pas certains dialectes ou certaines langues types de chinois, et malgré elles avaient fait 8 ans, 7 ans d'études, elles étaient incapables de comprendre, de dire certaines choses, et ça était un petit peu dur pour elle d'un point de vue narcissique. (Parents de l'élève 19)

En revanche, les repères fonctionnant pour opposer l'espace privé et l'espace public et les repères régulant la relation entre le corps et l'espace ne font l'objet d'aucun objectif dans les entretiens avec les élèves et les parents.

Quant aux références associées à la diversité sociale, nous avons des élèves qui se préoccupent des minorités dans la société chinoise. Par exemple, les petites villes, les villages, et les campagnes par rapport aux grandes villes les plus citées en cours :

- En même temps, on était en grande ville, donc on a pas vraiment vu la Chine des campagnes, peut être ça nous aurait plus choqué. On parle beaucoup des villes, par exemple, de Hongkong, Shanghai, mais pas beaucoup des gens qui habitent dans les campagnes, on voit pas des choses dessus, comme des films, on sait pas trop ce qui leur arrive. Donc on aimerait bien savoir comment ils vivent. (Elève 19)

- La Chine est un pays immense, et que d'une région à l'autre, on peut voir des choses complètement différentes. On va à Pékin, on voit des grandes villes, alors que si on va plus dans la campagne, ou des petits villages, voilà, ça c'est la Chine qui me plaît. (Elève 20)

Par contre, il semble que les facteurs nationaux de transformation sociale, les critères permettant d'identifier différentes classes sociales n'intéressent pas les élèves.

Certains élèves et parents parlent aussi de l'économie et du sport chinois dans la réponse pour les sujets qui devraient être abordés en cours. Cela nous fait penser à l'objectif des *savoirs* sur les prises de position géopolitiques de la Chine dans l'espace international :

- Je pense que ce qui importe, c'est du point de vue plus économique pour qu'on puisse s'adapter à l'actualité de la Chine en fait. Je pense que c'est plus intéressant. (Elève 7)

- Un petit peu l'histoire de la Chine, ou son développement. Qu'est-ce qui permet à la Chine d'avoir une importance. (Elève 8)

- Mais l'économie, la politique, le sport aussi, quand il y avait des Jeux Olympiques, mon fils regardait aussi les performances des athlètes chinois, donc il y a des tas d'angles que vous pouvez utiliser pour parler de la Chine. (Parents de l'élève 6)

Cependant, les échanges entre la France et la Chine et les migrations, les liens politiques, économiques et affectifs entre le pays des migrants et le pays de leur migration ne sont pas mentionnés comme références associées aux influences étrangères.

A l'égard des références associées au fonctionnement des institutions, les élèves et les parents s'intéressent beaucoup à la politique chinoise qui porte sur la relation entre l'individu et l'Etat, ou bien entre l'individu et les structures sociales nationales, quand ils sont interrogés sur les sujets qui pourraient être travaillés en cours de chinois :

- Les droits de l'homme et puis, ce qui se passe au niveau des familles qui ont qu'un enfant. (Parents de l'élève 2)

- Des enjeux qui sont assez contemporains, donc notamment les problèmes politiques. (Elève 15)

- Je ne suis pas sûr que la question politique au sens large peut réellement être abordée, parce que je peux pas comprendre mais, parce que dans les écoles, on fait pas de politique. [...] je ne suis pas sûr que ça soit beaucoup abordé dans le département chinois dans le cursus. (Parents de l'élève 19)

- Je pense qu'il y a beaucoup de réserves dans tout ce qui est politique chinoise. Je pense qu'il y a des sujets, avec la Chine, qu'on aborde pas. (Parents de l'élève 20)

Quant aux références associées à la diffusion des informations et de la création artistique et culturelle, nous retrouvons que les demandes sont particulièrement variables en fonction de l'intérêt et de la passion personnels des élèves et des parents. Certains souhaitent connaître plus d'informations concernant les concerts de musique chinoise puisque l'élève fait du piano, tandis que d'autres désirent d'avoir plus d'informations sur le cinéma chinois vu que l'élève a envie d'être critique de cinéma. Des parents qui s'intéressent à la littérature espèrent que l'on peut parler du champ de la production littéraire chinoise, etc. Des élèves et parents évoquent aussi des références concernant les médias, par exemple, des reportages sur ARTE ou des chaînes en chinois sur les actualités chinoises ; par contre, cela consiste plutôt à s'informer davantage par rapport à leur passion, et nous ne pouvons pas le considérer comme un objectif des *savoirs* qu'ils attendent du cours de chinois.

6.3.5 Objectifs liés au *savoir-faire* : une concentration sur le savoir-faire relationnel

Les résultats des objectifs du *savoir-faire* sont en général divisés en 4 catégories : le *savoir-faire* d'ordre relationnel, le *savoir-faire* d'ordre interprétatif, le savoir de l'ordre du comportement et le *savoir-faire* d'ordre géopolitique.

Pour le *savoir-faire* d'ordre relationnel, les élèves montrent une capacité à utiliser les différentes sources d'information disponibles sur la Chine en France, tels que la bibliothèque, l'Internet, les professeurs, les médias etc. Mais ils ne montrent jamais une attente à cet égard en ce qui concerne le cours de chinois. Nous ne pouvons donc pas constater qu'il s'agit d'un objectif interculturel :

- Ah, ça dépend en fait, parce que je peux poser la même question au professeur, puis aller chercher moi-même, faire la recherche si j'ai vraiment envie de savoir, normalement c'est à moi de chercher plus. Donc là, à ce moment-là, j'utiliserai Internet, pour Internet, j'ai pas foncé directement sur les livres. J'ai plus utilisé Internet ou des documents qui sont électroniques. J'aurais plus tendance à faire ça même si c'est toujours peut être mieux d'aller regarder des sources de livres comme disent les documentalistes. (Elève 15)

Tous les élèves et parents interviewés souhaitent se ménager un contact personnel avec un ou plusieurs Chinois et le gérer dans la durée. Cela pourrait être par le biais de correspondance avec les élèves chinois, de l'accueil des Chinois à la maison, du chat sur Internet ou du voyage en Chine :

- Je pense donc à l'école, au sens donc de la famille, je pense aussi aux correspondants, que ça soit des correspondances par mail, par Internet ou par voyage. Pour l'allemand, il existe des programmes institutionnels d'échanges, donc c'est le programme Brigitte Sauzay... j'espère que la Chine et la France vont développer ce type de soutien logistique. (Parents de l'élève 1)

- Alors, je lui ai écrit, mais j'ai pas eu de nouvelle... mais j'aimerais bien... oui, avoir des contacts. J'ai des photos à développer. Donc je vais lui envoyer également. (Parents de l'élève 2)

- J'ai une correspondante de chinois sur Internet. Je me suis inscrite sur un site de correspondants en ligne et... j'ai une correspondante chinoise et on s'écrit souvent des lettres. (Elève 3)

- C'était la meilleure expérience depuis mes quatre années là, parce que c'est vraiment là où j'ai pu savoir comment je me débrouillais en chinois devant lui. (Elève 9)

Par contre, nous constatons que les situations où des représentations conflictuelles sont en jeu ne sont pas prises en compte par les élèves et les parents. D'ailleurs, les relations avec les Chinois sont souvent idéalisées dans leurs représentations où il n'y aura jamais de conflit dans un contact avec les Chinois :

- Non, non, je pense pas, non. De toute façon, ils devraient être accueillants, je pense, nous, on était super accueillant, ils vont faire de même. C'est obligé quand on reçoit un inconnu, on (ne) se fâche pas... on reste gentil. (Elève 9)

- (...) Je pense pas qu'il y aura vraiment des problèmes, je (n)'espère pas. (Elève 10)

- Je pense que... à part... si on reste correct et poli, il y a pas de problème normalement. On peut communiquer. (Elève 18)

- Il (ne) fallait pas avoir peur de s'exprimer, les Chinois sont très accueillants et très gentils, donc... donc il (ne) fallait pas être timide et renfermé. (Elève 20)

Quant au *savoir-faire* d'ordre interprétatif, nous n'avons presque rien obtenu comme objectif là-dessus. La contextualisation d'une référence, le repérage de la date d'un document ou d'un élément périmé, l'identification des éléments paralinguistiques et des différences gestuelles et proxémiques entre les deux pays et la mesure de la représentativité d'une situation particulière ne sont tous pas pris en considération. En revanche, nous remarquons qu'il y a certains élèves qui montrent pendant les entretiens des compétences pour maîtriser les écarts interprétatifs entre les deux systèmes culturels. Ils sont capables d'interpréter par exemple la signification différente du refus d'un cadeau pour un Chinois et un Français, de lire les marques d'humour chinois ou faire comprendre les marques d'humour français à un Chinois et de comprendre la réaction des professeurs natifs de chinois face à leurs discours négatifs sur la Chine. Mais tout cela reste au niveau des compétences qu'ils ont mises en pratique au lieu d'un objectif qu'ils attribuent au cours de chinois.

Nous retrouvons le même cas pour le *savoir-faire* de l'ordre du comportement. Aucun objectif n'est attribué à cet aspect-là, mais les expériences et les performances des élèves nous font croire qu'ils ont une certaine capacité à construire un système explicatif sur un fait de sa propre culture adapté à son interlocuteur étranger, par exemple, pour ceux qui ont accueilli des élèves chinois de l'école partenaire pendant une semaine, ils leur ont expliqué la façon de vivre en France, l'humour français ou quelques règles de vie pour un nouveau arrivé, à produire un système explicatif sur un fait de la culture chinoise adapté aux connaissances du natif de son propre pays : de retour de leur voyage en Chine, les élèves sont censés faire une exposition de photos et servir de guide pour les visiteurs, à repérer et à tirer parti des auto-stéréotypes véhiculés par la communauté chinoise : ils parlent souvent des clichés d'un Français avec la baguette sous les bras ou du fait de manger des escargots, et ces représentations stéréotypées présentes en France sur les Chinois : les Chinois mangent du chien, ils ont des yeux bridés, etc.

Le *savoir-faire* d'ordre géographique, tel que savoir décrire l'évolution historique des relations géopolitiques et économiques et les modalités de contacts culturels entre les deux communautés, savoir maîtriser l'usage de références géographiques, historiques, économiques, politiques propres à la culture étrangère, qui sont les plus fréquentes dans la relation entre les deux communautés, ne sont jamais évoqués par les élèves et leurs parents comme objectif lié à l'apprentissage du chinois.

A partir des analyses des objectifs culturels et interculturels attribués à l'enseignement du chinois par les élèves et les parents dans les entretiens, nous pouvons remarquer les faits suivants :

- les élèves font souvent preuve de compétences culturelles et interculturelles, mais qui ne font pas des objectifs de leur apprentissage de cette langue. Nous nous permettons de nous demander d'où viennent ces compétences, et plus particulièrement si les enseignants ne les abordent pas non plus en cours. Nous allons en discuter plus précisément dans la section 7.4 qui porte sur l'interaction des objectifs culturels et interculturels attribués à l'enseignement du chinois par les élèves et leurs parents, par les enseignants et par les matériaux pédagogiques. Mais le fait que les compétences culturelles et interculturelles chez les élèves sont plus élargies que les objectifs qu'ils attribuent à l'apprentissage du chinois prouve que certaines compétences sont développées en dehors de la classe du chinois. Cela pourrait dépendre de l'éducation dans la famille, de leurs expériences de l'altérité, mais aussi de l'apprentissage d'autres langues étrangères. Les compétences interculturelles sont éventuellement transmissibles d'une langue à une autre.
- l'objectif linguistique se trouve vraiment au cœur de l'apprentissage en chinois, les objectifs culturels et interculturels sont souvent mis à part par les élèves et leurs parents. Les activités culturelles, les échanges et le voyage en Chine se donnent pour objectif, selon eux, de mettre en pratique la langue qu'ils apprennent en cours. Mais, ils ne se rendent malheureusement pas compte du rôle des aspects culturels et interculturels qui pourrait jouer dans cette mise en pratique de la langue : comment éviter les malentendus ? Comment maintenir un contact non-conflictuel avec les étrangers ? Comment servir de médiateur dans les situations où les convictions conflictuelles sont en jeu ? Toutes ces questions-là sont négligées par les élèves et les parents.
- Nous constatons également que les objectifs d'ordre culturel et interculturel des élèves et des parents restent souvent à un niveau très général et peu précis dans les entretiens. Par exemple, ils attendent « une ouverture vers d'autres cultures », sans préciser de quoi il s'agit. De la part des parents, cela pourrait être dû à une incertitude sur le contenu du cours de chinois. La majorité des parents confirment que, par rapport à d'autres disciplines, ils ne sont pas capables de veiller vraiment au contenu en chinois à cause du fait qu'ils n'en connaissent rien :

- *Nous, on maîtrise pas du tout la langue, même pas la maîtrise de la langue, c'est la notion de caractères, d'écriture, en fait qu'on peut même pas l'aider. Parce que des fois, vous faites réciter une langue étrangère mais qui a la même calligraphie que la nôtre, on arrive à lire et à essayer de... mais là, on peut pas. (Parents de l'élève 11)*

- *J'ai pas fait de critique, mais j'ai pas non plus fait de suggestion. J'ai pas fait de critique parce que j'estime que je serai pas à la hauteur pour en faire. (Parents de l'élève 20)*

Parfois, c'est à la suite d'un manque d'échange entre les parents et les enseignants que les parents ne peuvent pas connaître davantage ce qui se passe en cours :

Par contre, je sais par exemple le collègue O, c'est quelque chose que nous, on a ressenti, c'est malheureusement pas assez de contact avec les professeurs de chinois dans la mise en place de la classe bilangue. Ça, je pense que vraiment dans le parcours de la mise en place de la classe bilangue, c'est quelque chose qu'il faudrait vraiment revoir. Alors je sais pas comment ça se passe là. (Parents de l'élève 7)

- De la part des élèves et surtout des « élèves non-heritage », nous remarquons que les objectifs attribués de façon implicite pourraient être liés à l'âge des élèves. Les élèves au lycée, ou même dès la troisième, ont des attentes plus explicites que ceux qui sont dans les premières années du collège. Parfois, les lycéens manifestent plus de compétences culturelles et interculturelles que les collégiens. Au fur et à mesure de l'évolution de la scolarité au secondaire, les élèves ont une orientation plus précise de leur avenir, de ce qu'ils souhaitent faire comme profession et se rendent compte de ce que pourrait leur apporter le cours de chinois dans le futur. C'est une des raisons pour laquelle ils ont des attentes explicites par rapport à l'apprentissage du chinois. Par contre, les collégiens apprennent le chinois principalement pour une raison affective ou exotique. L'apprentissage de cette langue satisfait dans une certaine mesure cette curiosité pour une culture étrangère. Ils ne tiennent pas beaucoup compte de ce qu'ils peuvent faire avec cette langue.
- En outre, nous constatons en même temps que l'investissement des élèves décide en partie des objectifs qu'ils veulent accorder au cours de chinois. Les élèves qui prennent le chinois comme LV1 et LV2 et qui l'apprendront pendant 7 ans tout au long de leur cursus secondaire ont plus d'attentes que les élèves qui commencent en

seconde pour le chinois LV3. Ce constat se retrouve aussi dans les entretiens avec les parents. La rentabilité devient dans ce cas-là le cœur de leur motivation pour continuer l'apprentissage.

- Les objectifs varient aussi en fonction de l'intérêt personnel des élèves. Quand ils ont un intérêt particulier, par exemple, la musique, le sport, l'histoire, les mathématiques, le cinéma etc., ils souhaitent toujours connaître comment cela se passe dans la culture chinoise et le mettre en lien avec ce qui est de leur propre culture. Ces élèves-là ont plus d'attentes concernant les *savoirs* culturels et la relativisation des deux cultures.

Nous allons analyser plus explicitement dans la section 7.3 ces facteurs qui influencent les objectifs culturels et interculturels attribués par les élèves et leurs parents à l'apprentissage du chinois.

6.4 Comparaisons entre les objectifs culturels et interculturels attribués par les matériaux pédagogiques, les enseignants et les élèves et leurs parents à l'enseignement du chinois

Dans les séquences précédentes, nous avons présenté respectivement les objectifs culturels et interculturels attribués par les matériaux pédagogiques, les enseignants et les élèves et leurs parents à l'enseignement du chinois. L'attention est portée dans la présente séquence à la comparaison et au croisement entre ces objectifs.

En ce qui concerne le *savoir-être*, les matériaux pédagogiques, les enseignants, ainsi que les élèves et leurs parents montrent une attention commune portant sur le repérage des effets ethnocentriques. En revanche, nous ne pouvons pas ainsi dire que cet objectif est réellement pris en compte par ces acteurs dans l'enseignement, puisque les matériaux pédagogiques qui montrent cette volonté sont conçus par une enseignante, ce qui reflète en réalité l'objectif des enseignants. En outre, nous constatons que ce objectif interculturel n'est pas évoqué par les enseignants non-natifs.

Nous remarquons qu'une préoccupation liée à la mise en relation des deux cultures est partagée par les enseignants, par les matériaux pédagogiques, par les élèves et leurs parents. Les matériaux pédagogiques se concentrent plutôt sur la comparaison entre la France et la

Chine, tandis que les enseignants prêtent une attention non seulement à la comparaison, mais aussi à l'analogie comme des catégories descriptives des deux cultures. Des parents expriment également leur attente par rapport à la relativisation de la culture chinoise et de la culture française, mais ne donnent pas de moyens précis.

Les enseignants, les élèves et les matériaux pédagogiques prennent tous conscience de quelques tabous culturels. Mais leur préoccupation se limite à ceux qui concernent l'alimentation, les vêtements et la politique, alors que les comportements, par exemple, les comportements amoureux sont rarement pris en compte. A partir du travail de l'identification de ces tabous culturels, les élèves sont censés développer une capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle qui fait partie des compétences interculturelles du type *savoir-être*.

Le *savoir-apprendre* d'ordre instrumental, et plus particulièrement celui concernant des informations représentées sous forme graphique, visuelle et audiovisuelle, fait l'objet d'un des objectifs culturels communs, partagés par les matériaux pédagogiques, les enseignants et les élèves. Mais à chacun son but. Pour les matériaux pédagogiques, nous avons eu dans la préface de *Ni Shuo Ba !* une phrase d'explication pour la composition de différents documents d'un thème culturel, « *un thème culturel fort, éclairé sous différents aspects, (C'est) pour s'interroger et approfondir sa connaissance de la Chine* »²⁰². Pour les enseignants, selon leurs discours dans les entretiens, l'utilisation des documents sous formes diverses, c'est, la plupart du temps, pour diversifier les supports afin de motiver les élèves dans l'apprentissage de la langue : « *J'aime bien travailler avec des powerpoints quand même. Parce que je trouve que ça c'est assez interactif, on peut jouer sur l'animation* »²⁰³. Quant aux élèves, les documents visuels et audiovisuels leur font plaisir parce qu'ils leur permettent de « *voir sur place en mouvement comme c'est en temps réel* »²⁰⁴, et leur donnent « *des comportements qu'on (ne) connaît pas forcément* »²⁰⁵. Nous pouvons ainsi constater que l'emploi de documents représentés sous différentes formes reste assez superficiel et le travail entre le son et l'image, le rapport entre ce qui est montré et ce qui est caché ne sont pas véritablement mis en place.

²⁰² *Ni Shuo Ba !*, p. 2.

²⁰³ Discours de Mme G., déjà cité dans la section 6.2.2.

²⁰⁴ Discours de l'élève 15, déjà cité dans la section 6.3.3.

²⁰⁵ Discours de l'élève 16, déjà cité dans la section 6.3.3.

En ce qui concerne le *savoir-apprendre* d'ordre interprétatif, les matériaux pédagogiques, les enseignants et certains parents souhaitent que les élèves puissent savoir utiliser des procédures de compréhension globale de textes écrits et oraux. *Ni Shuo Ne ?* émet des questions avant une activité de la compréhension orale ou écrite pour guider les élèves vers les informations essentielles. *Ni Shuo Ba !* consacre même une partie portant sur les stratégies et les méthodes à la compréhension globale de textes. En tenant compte du nombre des caractères dans la langue chinoise, les enseignants et les parents se soucient aussi du développement de la compétence pour une lecture cursive étant donné qu'il y a sûrement des caractères inconnus dans un document en chinois : « [...] on peut aussi très bien faire comprendre aux élèves que l'on peut se retrouver devant une affiche ou devant un document authentique sans forcément tout comprendre, mais se contenter d'avoir une compréhension globale, sans forcément d'avoir la compréhension fine... »²⁰⁶. Un parent en parle aussi, mais c'est plutôt d'une position professionnelle, car cette maman, elle-même, est professeur d'espagnol : « C'est ce que j'essaye d'apprendre à mes étudiants, leur dire que s'il y a un mot qu'ils comprennent pas, ils vont au suivant, jusqu'à ce qu'ils comprennent... »²⁰⁷.

Les matériaux pédagogiques, les enseignants, les élèves et leurs parents se préoccupent beaucoup des *savoirs* relevant de la mémoire nationale, régionale chinoise. Parmi les réponses concernant ce qu'ils souhaitent travailler en cours de chinois, l'aspect qui intéresse le plus les enseignants, les élèves et leurs parents, est la présentation des monuments historiques et les repères événementiels. Nous pouvons comprendre que la distance géographique et culturelle crée de l'exotisme et de la curiosité pour l'apprentissage de la culture chinoise. Du côté des enseignants, ils s'appuient sur cet exotisme pour motiver leurs élèves, comme ce que nous explique Mme Y : « On profite toujours de ces occasions pour parler de la culture. Parce que ça les motive toujours pour apprendre cette langue ». En ce qui concerne les matériaux pédagogiques, il s'agit d'une façon qui cherche à « s'interroger et approfondir sa connaissance de la Chine »²⁰⁸. Quant aux élèves et à leurs parents, cette concentration sur les *savoirs* culturels consiste dans une façon de s'informer davantage par rapport à cette culture lointaine, puisqu'« on a l'impression que les médias nous véhiculent l'image d'une société assez triste »²⁰⁹. Cela augmente la motivation des élèves mais en même

²⁰⁶ Discours de Mme G., déjà cité dans la section 6.2.2.

²⁰⁷ Discours des parents de l'élève 19, déjà cité dans la section 6.3.3.

²⁰⁸ *Ni Shuo Ne ? op.cit.*, p.2.

²⁰⁹ Discours des parents de l'élève 19, déjà cité dans la section 6.3.3.

temps amène un regard touristique, extérieur dans l'observation de la culture chinoise, ce qui nuit parfois à l'approfondissement de l'observation et de la compréhension de cette culture.

Les références associées aux variations socio-linguistiques régionales sont aussi évoquées dans les entretiens avec les enseignants, les élèves et leurs parents, ainsi que dans les matériaux pédagogiques. Les parents et les élèves se soucient plutôt des différentes dialectes parlées en Chine : « *Parfois, on comprenait pas certains dialectes ou certaines langues types de chinois, et malgré elles avaient fait 8 ans, 7 ans d'études, elles étaient incapables de comprendre, de dire certaines choses, et ça était un petit peu dur pour elle d'un point de vue narcissique* »²¹⁰. Les matériaux pédagogiques abordent la déclinaison du mandarin à Taiwan et le patois à Pékin. Les enseignants profitent de la présence des assistants pour faire découvrir aux élèves un accent régional.

Tous les acteurs dans l'enseignement du chinois s'intéressent aux *savoirs* liés aux prises de position géopolitiques de la Chine dans l'espace international. Il s'agit surtout des échanges entre la Chine et l'Occident de l'Antiquité jusqu'à présent et le rôle que joue la Chine dans les affaires internationales, par exemple, les Jeux Olympiques ou les Expositions Universelles de Shanghai.

Quant au *savoir-faire*, l'attente de savoir se ménager un contact personnel avec un ou plusieurs membres de la communauté chinoise et le gérer dans la durée occupe une place importante dans les objectifs interculturels attribués par les matériaux pédagogiques, les enseignants et les élèves à l'apprentissage de la langue chinoise. Des conseils portant sur les formules de correspondance sont donnés par les matériaux pédagogiques, mais ils ne restent souvent qu'au niveau d'une communication épistolaire. Les enseignants organisent des accueils et des séjours sur place pour créer des occasions aux élèves afin de leur faire rencontrer les natifs. Les parents aussi, soutiennent toujours l'accueil des Chinois à la maison. Par contre, ces contacts restent souvent dans le but de pratiquer la langue et la relation avec les étrangers est toujours idéalisée par les enseignants, les parents et les élèves, comme ce que constate cet élève et cette enseignante : « *Je pense pas qu'il y aura vraiment des problèmes, j'espère pas* »²¹¹, « *[...] je trouve qu'ils s'entendent toujours très bien. Et les élèves, ils sont*

²¹⁰ Discours des parents de l'élève 19, déjà cité dans la section 6.3.4.

²¹¹ Discours de l'élève 10, déjà cité dans la section 6.3.5.

toujours très bien, et puis, les Chinois, ils sont toujours très gentils avec les Français. Et les Français aussi, ils font toujours des choses pour faire plaisir à la famille »²¹².

Les objectifs culturels et interculturels communs attribués par les matériaux pédagogiques, les enseignants et les élèves à l'apprentissage de la langue chinoise, recouvrent une petite partie du *savoir-être*, du *savoir-apprendre*, des *savoirs* et du *savoir-faire*, ce qui ne cautionnerait pas des compétences culturelles et interculturelles effectives chez les apprenants, étant donné qu'il ne s'agit pas des objectifs collectifs partagés par tous les enseignants, par tous les matériaux pédagogiques ou par tous les élèves et parents. Par ailleurs, certaines activités demeurent au niveau superficiel car les buts sont divers pour l'un et l'autre et ne consistent pas forcément à développer des compétences culturelles et interculturelles.

Nous retrouvons aussi des objectifs culturels et interculturels que partagent les enseignants, les élèves et leurs parents. Ils visent tous une ouverture vers d'autres cultures dans le but de comprendre un fonctionnement du monde autre que celui de l'Europe, de tolérer les différences et de chercher les points communs. Les enseignants, les parents et les élèves eux-mêmes attendent que les élèves puissent acquérir une disponibilité pour le contact non-conflictuel avec l'Autre et savoir utiliser des stratégies de contacts avec un étranger.

Les parents et les enseignants sont soucieux en même temps de l'analyse du fonctionnement du regard exotique et stéréotypé. Des parents se préoccupent de l'image idéalisée de leurs enfants par rapport à la Chine et des enseignants aident les élèves à prendre conscience du regard stéréotypé sous l'influence des médias français. D'ailleurs, ils essayent de faire repérer les références partagées par la même génération entre les élèves français et chinois. Les élèves sont contents de se trouver en commun avec les jeunes Chinois des chansons, des jeux vidéos ou des films d'une diffusion internationale par le biais de la correspondance, des discussions sur les réseaux sociaux et des rencontres avec les jeunes chinois. Les enseignants et les parents, quant à eux, créent des occasions pour ces échanges entre les jeunes, par exemple, les enseignants s'occupent de la prise en contact avec l'école partenaire, de la venue des élèves chinois, des vidéo-conférences avec une classe chinoise et du voyage en Chine. Les parents soutiennent toujours l'accueil des élèves chinois à la maison

²¹² Discours de Mme Y., déjà cité dans la section 6.2.1.

et encouragent leurs enfants à prendre contact avec leur correspondant chinois par mail ou par courrier.

Quant aux *savoirs* culturels, les enseignants et les élèves évoquent tous les deux des références associées aux poids et traditions des minorités dans la communauté nationale. Comme par exemple, la présence de l'assistante chinoise, « *sachant qu'elle vient de telle ou telle région ou qu'elle est une minorité nationale, par exemple, ça va nous permettre de parler des minorités nationales* »²¹³.

Ces objectifs revendiqués par les enseignants, les élèves et leurs parents sont en partie susceptibles d'être réalisés en compétences culturelles et interculturelles chez les élèves. Comme nous allons analyser dans la séquence 7.2 et 7.3, les deux ont un impact réciproque sur l'un et sur l'autre. Les enseignants choisissent parfois des sujets selon l'intérêt des élèves : « *si les élèves ont une demande particulière, je l'écoute aussi. Et à ce moment-là, je travaille avec l'assistante qui m'aide à me donner plus d'informations sur la question...* »²¹⁴. Parfois, les enseignants organisent des activités culturelles en suivant la demande des parents : « *J'ai senti que les parents étaient très très demandeurs, justement de ce qu'on organise, des sorties, des activités culturelles en dehors du côté scolaire, en dehors de l'apprentissage de la langue proprement dite* »²¹⁵. Cependant, nous constatons aussi que l'influence de la part des élèves et des parents sur les enseignants se limite au choix du sujet ou à l'organisation des activités culturelles. En fin de compte, c'est aux enseignants à décider jusqu'où peuvent-ils amener les élèves dans la construction de leurs compétences culturelles et interculturelles. Les élèves, quant à eux, sont toujours sous l'influence de l'enseignement des enseignants. Nous en reparlerons plus précisément dans la séquence 7.4 qui porte sur l'interaction entre les enseignants, les élèves et leurs parents.

Il existe aussi des chevauchements entre des objectifs culturels et interculturels attribués par les matériaux pédagogiques, les élèves et leurs parents. Il s'agit des références qui reflètent la relation entre les individus et l'État, les matériaux pédagogiques et les élèves évoquent tous les deux la politique de l'enfant unique ainsi que ses enjeux pour la famille chinoise. Des références associées aux influences étrangères sont aussi abordées, comme par

²¹³ Discours de Mme G., déjà cité dans la section 6.2.3.

²¹⁴ Discours de Mme G.

²¹⁵ Discours de Mme D.

exemple, des matériaux pédagogiques introduisent la diaspora chinoise et l'évolution de la langue sous l'influence des religions étrangères, des missionnaires jésuites, etc. Les parents et les élèves souhaitent plutôt connaître la position sportive, et politique de la Chine dans l'espace international. Ils s'intéressent aussi aux références associées à la diffusion des informations et de la création artistique et culturelle en les mettant en relation avec leur passion. Les champs des médias ou de la création culturelle sont aussi évoqués par la plupart des matériaux pédagogiques dont les ressources de documents utilisés donnent des références sur les journaux chinois ; un thème consacré à l'art chinois présente des références concernant les beaux-arts, le cinéma et la musique chinois. Cette cohérence entre les matériaux pédagogiques et les élèves et leurs parents ne pourrait pas forcément développer des compétences culturelles et interculturelles chez les élèves, car sans le travail pédagogique des enseignants qui jouent toujours un rôle d'intermédiaire entre les matériaux pédagogiques et les élèves, les objectifs culturels et interculturels dans les matériaux pédagogiques ne peuvent pas être transmis aux élèves. Dans la séquence 7.3, nous allons découvrir qu'il n'y a pas d'impact direct des matériaux pédagogiques sur la construction des objectifs culturels et interculturels des élèves.

Quelques matériaux pédagogiques partagent des objectifs culturels et interculturels avec les enseignants. Ces objectifs communs consistent surtout dans l'utilisation d'un éventail de critères pour connaître la distance culturelle, par exemple, savoir repérer les références transculturelles partagées sur le plan international et repérer les connotations différentes qui y sont attachées dans la culture chinoise et la culture française. Les matériaux pédagogiques utilisent des références issues du contexte chinois et du contexte français sur un même événement. Les enseignants visent aussi à développer la capacité à utiliser les différentes sources d'information sur la Chine en France en encourageant les élèves à faire des recherches sur des thèmes divers par le biais de l'Internet, de l'aide du documentaliste au CDI, etc. Comme parfois ce sont les enseignants eux-mêmes qui produisent des matériaux pédagogiques, des objectifs culturels et interculturels dans les matériaux pédagogiques sont issus directement de ceux des enseignants.

Nous remarquons qu'il y a aussi des incohérences entre les objectifs culturels et interculturels attribués par les matériaux pédagogiques, les enseignants, les élèves et leurs parents. Certains objectifs de l'un ne trouvent pas d'écho chez l'autre. Par exemple, des enseignants amènent les élèves à présenter leur voyage en Chine devant un public hors de

l'école, ce qui permet aux élèves de construire un système explicatif en fonction d'un interlocuteur culturellement situé. Une partie des enseignants font aussi découvrir aux élèves les rites de passages scolaires et leurs enjeux à travers la mise en place du rituel de la classe ou l'observation du fonctionnement scolaire à l'école partenaire chinoise. Tout cela n'est représenté ni dans les objectifs culturels et interculturels des matériaux pédagogiques, ni dans ceux venant des élèves et parents.

Des parents se préoccupent de la capacité de leurs enfants en situation de mobilité géographique, par exemple, à utiliser les lieux de contacts avec leur communauté nationale, à repérer les institutions concernées par le passage d'une frontière et leurs fonctions et à mettre en relation des contraintes d'espace et de temps. Certains s'intéressent aux références associées à la politique chinoise : « *Je pense qu'il y a beaucoup de réserves dans tout ce qui est politique chinoise* »²¹⁶. Ces objectifs culturels et interculturels ne trouvent pas de place dans ceux attribués par les enseignants et les matériaux pédagogiques.

Les matériaux pédagogiques manifestent de temps en temps leur volonté d'apprendre aux élèves la communication non-verbale en introduisant le rire des Chinois ainsi que sa déclinaison, l'évolution des valeurs familiales en présentant la perception du mariage selon deux générations, des repères géographiques utilisés par la communauté chinoise dans la perception de son espace en montrant les fleuves et les provinces sur la carte géographique, les thèmes porteurs de conflits entre les deux communautés en abordant la répression chinoise au Tibet, les éléments paralinguistiques par le biais des affiches de propagande, les différences gestuelles et proxémiques entre les deux communautés à travers le comptage avec les doigts et les écarts interprétatifs d'humour entre les deux systèmes culturels en intégrant les jeux de mots chinois, tandis que les enseignants, les élèves et leurs parents n'ont pas évoqué ces aspects.

Il existe en même temps beaucoup de lacunes qui ne sont revendiquées ni par les matériaux pédagogiques, ni par les enseignants, ni par les élèves et leurs parents. Ces lacunes se trouvent principalement dans la capacité à servir de médiateur lorsque des comportements et des convictions contradictoires sont en présence, à résoudre des conflits ou à faire admettre

²¹⁶ Discours des parents de l'élève 2, déjà cité dans la section 6.3.4.

le caractère insoluble de certains conflits, qui fait partie du *savoir-être*, elle, non plus, n'est pas intégrée dans les objectifs interculturels de ces trois parties.

Le *savoir-apprendre* concernant des situations de mobilité géographique est très rarement pris en compte, étant donné que les élèves n'ont pas tous l'occasion de réaliser cette mobilité géographique dans le cursus. Seule une petite partie parmi eux peuvent le faire. Mais même ceux-ci qui sont partis en Chine n'ont pas l'occasion de se mettre tout seuls dans une situation de mobilité où ils seraient obligés de régler certaines choses par eux-mêmes. Les enseignants n'ont donc pas besoin d'intégrer l'apprentissage de la mobilité géographique dans leurs cours, par exemple, les situations concernées par le passage d'une frontière et leurs fonctions, les lieux de contacts avec leur communauté nationale, les contraintes d'espace et de temps dans une autre culture, les situations d'initiation et des rites de passages. Par ailleurs, le *savoir-apprendre* d'ordre interprétatif lié aux marques d'appartenances à un milieu professionnel, aux références historiques, religieuses, socio-économiques communes dans un contexte culturellement proche ou au repérage de la présence d'une allusion et de son environnement connotatif dans un contexte culturellement éloigné est de la même façon mis à part.

Des *savoirs* associés aux conditions historiques d'évolution des lieux de socialisation, des rôles sexuels, des tabous, en particulier les pratiques concernant l'hygiène et le corps, aux repères fonctionnant pour opposer espace privé et public, aux critères permettant d'identifier différentes classes sociales ne sont jamais listés parmi les objectifs culturels des matériaux pédagogiques, des enseignants et des élèves.

Le *savoir-faire* d'ordre interprétatif, et plus particulièrement la capacité de contextualiser une référence, d'associer des références historiques à une génération, de dater un document, de repérer un élément périmé, des anachronismes, de mesurer la représentativité d'une situation particulière constitue un espace omis dans le développement des compétences culturelles des élèves. De plus, le *savoir-faire* de l'ordre du comportement portant sur la manipulation des critères permettant d'évaluer la distance ou la proximité sociales dans la communauté étrangère, le *savoir-faire* d'ordre géopolitique concernant la maîtrise de l'usage de références géopolitiques, historiques, économiques, politiques propres à la culture chinoise qui sont les plus fréquentes dans la relation entre les deux communautés ne sont jamais

apparus dans les matériaux pédagogiques et les entretiens avec les enseignants, les élèves et les parents.

Jusqu'ici, nous avons réussi à vérifier la première moitié de notre première hypothèse de recherche, c'est-à-dire, les objectifs assignés à l'enseignement des compétences culturelles et au développement des compétences interculturelles, dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français, par les élèves et leurs parents, par les matériaux pédagogiques et par les enseignants, ne sont pas toujours cohérents. Ces trois parties prenantes partagent certains objectifs culturels et interculturels, mais la plupart du temps, chacune a ses attentes particulières. Il nous appartient maintenant de demander d'où vient cette incohérence. Cela constitue notre préoccupation de l'analyse du chapitre suivant.

**CHAPITRE VII: COHÉRENCE ET INTERACTION
DANS LES OBJECTIFS DES MATÉRIAUX
PÉDAGOGIQUES, DES ENSEIGNANTS, DES ÉLÈVES
ET DE LEURS PARENTS**

7.1 La perspective des matériaux pédagogiques

7.1.1 Influences géopolitiques dans la conception des matériaux pédagogiques pour l'enseignement du chinois

Les objectifs culturels et interculturels représentés par les matériaux pédagogiques peuvent refléter le contexte géopolitique de l'époque où ils sont produits. Comme le signale Zarate : « *Les manuels scolaires de langue sont très sensibles aux fluctuations des relations géopolitiques. [...] Ils sont de véritables objets d'histoire, témoignent des conditions de socialisation d'une génération donnée dans un pays donné et de l'état des relations entre des parties du monde tel qu'il fut vulgarisé* »²¹⁷. Les matériaux pédagogiques dans l'enseignement de la langue et de la culture chinoises ne sont pas restés à l'écart de ce constat. Nous y remarquons même des changements majeurs suite à une pleine mutation de la Chine sur le plan international. L'essor du monde chinois, la mobilité des personnes, l'ouverture du pays depuis ces trente dernières années et l'entrée à l'OMC en 2001 donnent à la Chine une place de plus en plus importante dans le monde. Izraelewicz ajoute : « *Jamais dans l'histoire économique, une nation aussi grande – 1,3 milliard d'habitants – n'avait connu une croissance aussi forte – 8% par an – pendant une période aussi longue – 25 ans. [...] Demain, elle sera, peut-être, la première puissance économique devant les Etats-Unis. [...] Plus aucune activité ne peut être engagée, en France ni ailleurs, sans que soit prise en compte la variable 'Chine'* »²¹⁸. Du point de vue de la relation bilatérale, comme ce que nous avons évoqué dans la section 4.1, la France et la Chine établissent en 1997 un partenariat stratégique global qui va dans le sens d'un renforcement des échanges aussi bien culturel, économique que diplomatique. La France est le troisième partenaire européen de la Chine, après l'Allemagne et la Grande-Bretagne. Hier un pays exotique et lointain, la Chine devient dans un tel contexte un pays avec lequel la France entretient des rapprochements et des échanges dans tous les domaines et il convient de prendre la mesure du changement des représentations à propos de ce pays au plan de l'enseignement de chinois, suite à l'influence géopolitique qu'il entraîne.

Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises (ci-après dans tout le chapitre, *Initiation*) et *Perfectionnement à la langue et à l'Écriture chinoises* (ci-après dans tout le

²¹⁷ *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, 1993, *op.cit.*, p. 25.

²¹⁸ IZRAELEWICZ, E., (2005), *Quand la Chine change le monde*, Paris, Grasset, p. 11.

chapitre, *Perfectionnement*) sont sortis en 1989 et en 1991, époque où la Chine avait adopté une politique de réformes et d'ouverture depuis seulement dix ans, à l'heure où les échanges économiques, culturels et diplomatiques avec le monde international étaient à peine remis en état par le gouvernement chinois. L'image de la Chine était, dans ce contexte-là, décrite comme un pays ancré dans une époque ancienne où les traditions persistent dans la vie quotidienne des Chinois. Nous retrouvons des sujets concentrés sur l'écriture et la littérature, la géographie, la philosophie et la croyance, les arts, les coutumes, les sites touristiques, la cuisine et les fêtes traditionnelles. La civilisation, la tradition et le passé de ce pays sont ainsi mis en relief par les auteurs. Les objectifs culturels se réduisent souvent aux connaissances de la civilisation chinoise et les objectifs interculturels sont traités sous forme de comparaisons des différences culturelles entre la France et la Chine. Cette concentration sur les connaissances culturelles et sur les différences entre les deux cultures peut aussi être due au fait qu'à l'époque, un manuel de chinois est un moyen majeur par lequel on pouvait se renseigner sur ce pays, étant donné qu'il y avait peu de canaux de communication réciproque, surtout au niveau non gouvernemental.

Quant aux *Vers le chinois Authentique* (Ci-après dans tout le chapitre, *Authentique*), *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !*, manuels de chinois publiés 20 ans après, les auteurs s'intéressent à l'éducation en Chine, à l'évolution de la famille, à l'urbanisation chinoise, aux métropoles d'hier et d'aujourd'hui, aux loisirs et au bien-être, à la sinophonie et à la Chine sur le plan international. Nous constatons qu'au-delà de l'attrait proprement culturel d'un monde symbole d'altérité, c'est l'ouverture de la Chine dans tous les domaines, le développement économique qui sont les plus visibles dans les manuels scolaires et témoignent ainsi de changement profond de représentations de la Chine et du chinois. C'est aussi la raison pour laquelle nous avons comme objectifs culturels et interculturels dans ces manuels, la maîtrise des références sur l'évolution des valeurs familiales, la maîtrise des références associées aux influences étrangères, à la prise de position géopolitique du pays dans l'espace international, à la manipulation de différentes sources d'information sur le contexte chinois disponible en France, etc. Ce passage orienté vers d'autres aspects bénéficie d'une époque où l'Internet démocratise les informations réciproques de l'un à l'autre et les apprenants d'une langue n'ont plus besoin d'un manuel pour prendre connaissance d'une culture étrangère. Par ailleurs, la mobilité ainsi que les échanges intensifiés nécessitent la maîtrise de ces références pour mieux comprendre la vie actuelle chinoise, pour mieux communiquer et même vivre avec les Chinois. Cela explique de la même façon pourquoi nous constatons dans la section 6.1.1 que

l'époque où sont sortis les matériaux pédagogiques influence aussi la mise en place du *savoir-être*.

Les matériaux pédagogiques ne reflètent pas que des coopérations ou une relation bilatérale amicale ou harmonieuse entre les deux pays. Les conflits et les critiques ne sont pas négligés par les auteurs. En 2008, la Chine et la France ont connu une période de tension suite au parcours de la flamme olympique perturbé en France par des opposants à la répression chinoise envers le Tibet et à la rencontre prévue en Pologne entre Sarkozy et le Dalaï Lama. Un dossier de chinois LV2 a regroupé des documents de presse en France et aux Etats-Unis, des recherches d'historiens français, des témoignages d'internautes chinois pour permettre aux élèves d'avoir accès à des regards croisés sur l'histoire de Tibet et la culture tibétaine. Cette fluctuation géopolitique propose un chantier de travail interculturel sur les conflits, distingue les dysfonctionnements et donne un recul aux élèves pour observer des faits culturels et réfléchir sur les effets ethnocentriques dans les différents documents. Des objectifs culturels et interculturels tels que l'identification des zones conflictuelles, la capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel lorsque des convictions contradictoires sont en présence. L'interprétation des documents authentiques est ainsi évoquée.

7.1.2 Contraintes éditoriales dans la conception des manuels de chinois

L'auteur n'est pas le seul responsable de la qualité descriptive des manuels qu'il produit. L'auteur est, comme le désigne Zarate (1993), « *au mieux, co-responsable(s) de son contenu* »²¹⁹. Le responsable éditorial, le concepteur graphique, le maquettiste, la personne chargée des recherches iconographiques sont aussi des partenaires engagés dans la conception d'un manuel de langue étrangère.

La conception d'un manuel doit d'abord faire face à certaines contraintes économiques et commerciales. L'essor de l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire a incité la sortie de *Ni Shuo Ne ?* et de *Ni Shuo Ba !* qui s'adressent aux collégiens et aux lycéens. Comme ce que nous avons montré dans la section 4.2, il s'agit de 44 227 élèves sinisants dans le secondaire en 2015-2016 contre 20 000 étudiants sinisants à l'université dont 3/4 sont de non-spécialistes. Les élèves au secondaire représentent ces dernières années un marché qui

²¹⁹ *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, 1993, *op.cit.*, p. 45.

pourrait cautionner une diffusion importante de manuels de chinois pour les éditeurs. Bien que dans la présentation pédagogique, les auteurs n'interdisent pas leur utilisation dans l'enseignement supérieur, les personnages et les dialogues dans ces deux manuels se situent toujours dans un cadre du secondaire. En outre, les auteurs disent que la méthode a été conçue en application des programmes du palier 1, texte officiel destiné à l'enseignement du chinois au collège : « *La méthode a été conçue en application des programmes et textes officiels qui intègrent ces préconisations en les adaptant aux particularité de la langue chinoise (cf. document d'accompagnement des programmes du palier 1)* »²²⁰.

D'après le *Code de l'éducation*, l'éducation scolaire a pour mission de faire acquérir aux élèves un socle commun qui comprend « *la maîtrise de la langue française, la maîtrise des principaux éléments de mathématiques, une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté, la pratique d'au moins une langue vivante étrangère et la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication* »²²¹. Nous pouvons voir par là que l'enseignement scolaire s'occupe de la construction de la citoyenneté des élèves et des compétences indispensables pour leur permettre de réussir leur vie dans la société. Toutes les disciplines sont dotées d'une fonction éducative. *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !*, destinés à un public secondaire, doivent prendre en compte la potentialité éducative de ce qu'ils produisent et développer des compétences de base et des stratégies d'apprentissage pour que les élèves puissent être des apprenants autonomes à la fin de leur cursus. La fonction éducative tend à faire développer chez les élèves une ouverture vers d'autres cultures, ou un repli vers eux-mêmes, la capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle, etc. *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !* tentent de mettre en place cette fonction éducative par la représentation des objectifs du *savoir-être* sous forme de tâches et d'activités basées sur l'identification des zones conflictuelles et les sujets tabous, etc. Quant aux objectifs liés au *savoir-apprendre*, les deux manuels donnent aussi des informations sous diverses formes (textuelle, graphique et visuelle) pour que les élèves puissent disposer de différents instruments d'accès aux informations et les récupérer à travers l'analyse et la synthèse des documents, et proposent des stratégies d'apprentissage pour la compréhension de texte écrits et oraux afin d'interpréter les documents authentiques.

²²⁰ *Ni Shuo Ne ?*, L'essentiel du projet pédagogique de 你说呢?, p. 2.

²²¹ *Code de l'éducation*, Article L122-1-1

La publication du *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL) a entraîné un renouvellement dans le marché des manuels en langues étrangères. Un manuel portant label « Niveau X du CECRL » représente l'actualité pédagogique d'un manuel et attire les consommateurs. C'est dans ce contexte-là que *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !* ont vu le jour. « *Ni Shuo Ne ? est adossé au Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) qui propose à la fois une échelle de niveaux de compétence et préconise une démarche pédagogique* »²²². Cela explique la démarche communicative et actionnelle adoptée par cette série de manuels en proposant de véritables tâches à accomplir qui cherchent à développer des *savoir-faire* d'ordre interprétatif et d'ordre relationnel chez les élèves, accompagnés par des cahiers d'exercices et des guides pédagogiques disponibles sur le site d'Internet. Ces exercices cautionnent un travail plus profond pour la construction des compétences culturelles et interculturelles des élèves et les guides pédagogiques orientent les enseignants parfois vers une voie interculturelle et leur donnent des pistes pour la mettre en œuvre. Par exemple, le cahier d'exercices de *Ni Shuo Ba !* propose des témoignages qui prolongent et approfondissent le travail sur la transformation des valeurs familiales, l'évolution sociale, la relation entre l'État et l'individu, l'interprétation des références partagées et leur impact sur le plan de l'appartenance à une génération, etc. et des tâches qui visent à la maîtrise des catégories descriptives propres à la mise en relation de cultures différentes ou à la contextualisation d'un document. Les guides pédagogiques pour les enseignants fournissent une démarche pédagogique qui aide les enseignants à faire exprimer aux élèves sur eux-mêmes, et maintenir une relation avec les étrangers.

La conception d'un manuel doit en même temps prendre en compte les contraintes financières. Par exemple, le montant des droits de reproduction intervient dans la sélection des textes authentiques, des photos, des dessins, des chansons et des documentaires. Le prix d'un document et les informations qu'il pourrait offrir aux lecteurs sont toujours à peser par les documentalistes qui s'occupent de la recherche de documents à la demande des auteurs. *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !* proposent une grande quantité de photos, mais celles-ci sont prises majoritairement sous condition de gratuité dans un cadre de partenariat avec une école chinoise. C'est la raison pour laquelle les personnages dans *Ni Shuo Ne ?* sont tous présentés dans un contexte scolaire dont le socle est constitué d'enseignants, d'élèves et de parents d'une même école. C'est bien dommage, car les références associées à la diversité culturelle

²²² *Ni Shuo Ne ?*, L'essentiel du projet pédagogique de 你说呢?, p. 2.

et sociale sont négligées par les auteurs, ce qui réduit la représentation des classes sociales et des professions, suite au manque de budget réservé aux droits de reproduction des photos. Quant aux documents authentiques, le dossier à la fin de chaque séquence de *Ni Shuo Ba !* regroupe des textes de presse sur un même sujet, alors que les entretiens, les dialogues et les présentations dans les leçons sont rédigés par les auteurs dans un but pédagogique et linguistique. Malgré le fait que ces documents soient rédigés avec la collaboration de natifs et enregistrés par les natifs, nous ne pouvons pas les identifier comme des documents authentiques. Car ces documents ne se produisent pas dans un contexte naturel et la simplification des discours pour s'adapter au niveau de langue des élèves tend à faire perdre l'authenticité des documents. Cette perte d'authenticité entraîne un manque de travail sur les implicites dont les natifs disposent à titre de compétences culturelles - que les élèves ne partagent pas. Quand les natifs savent qu'ils s'adressent à un public étranger, ils pourront parler en évitant les implicites pour mieux se faire comprendre des étrangers. C'est le même cas pour le DVD de *l'Authentique*. Bien que l'on propose dans le DVD des interviews réalisés avec les natifs, l'intérêt culturel et interculturels n'est pas assez évident vu que ces interviews et les discours des natifs prennent une démarche « pour les étrangers ». Le fait que des documents authentiques tels que films, documentaires, émissions télévisées sont rarement intégrés dans les manuels de chinois est dû pour une partie à la difficulté linguistique qu'ils portent, mais à notre avis, pour une grande partie, au budget maigre pour les droits de reproduction.

Les illustrateurs jouent aussi un rôle important dans la conception d'un manuel. Il arrive que la plupart d'entre eux ne connaissent pas très bien la Chine et le chinois et ils illustrent aussi l'image de la Chine basée à partir de leurs propres représentations ou parfois de stéréotypes. Au début de chaque séquence dans *Initiation 1989* et *Initiation 2008*, dans *Perfectionnement* et dans *Authentique*, nous retrouvons une illustration en lien avec le sujet de la séquence. Mais nous avons souvent des personnages avec des habits de toutes les époques dans ces illustrations bien que le dialogue se passe dans un contexte contemporain. Prenons comme exemple l'illustration de la séquence 1.1 pour les salutations en chinois (*Initiation 1989* et *Initiation 2008*, p. 44), les deux personnages sont avec des habits de la dynastie de Tang et forment un arc avec des mains pliées en avant pour se saluer alors que le dialogue a lieu entre deux personnes de l'époque actuelle. Nous constatons même que les personnages, l'hébergement, le décor dans les illustrations restent toujours marqués par le passé. Il s'agit souvent d'une Chine antique ou d'une Chine des années 1930 à 1960, sans aucune explication

ou légende sur l'époque à laquelle l'illustration fait référence. C'est la Chine des représentations des illustrateurs. Nous remarquons même des stéréotypes dans *Ni Shuo Ne ?*. En dépit de la grande quantité des photos prises en Chine, il y a néanmoins des illustrations dans l'explication du lexique et les BD qui servent au passage de l'oral à l'écrit. Quand on se réfère aux Japonais, ils s'habillent toujours en kimono (*Ni Shuo Ne ?*, p. 39) ou bien il s'agit tout simplement d'un Sumo (*Ni Shuo Ne ?*, p. 62) ; quand on fête le Nouvel An Chinois, les personnes âgées portent des vêtements des années 1930 quoique leurs petits enfants s'habillent avec des vêtements contemporains (*Ni Shuo Ne ?*, p. 101). Ces représentations sous forme d'illustrations se transforment ensuite en représentations de la Chine pour les élèves et risquent de devenir des stéréotypes qui les empêchent de bien contextualiser une référence, sans parler de repérer ces stéréotypes dans un document.

L'influence qu'exerce le maquettiste pour les compétences culturelles et interculturelles des élèves n'en est pas moins réelle. Parmi les contraintes éditoriales qui déterminent la conception d'un manuel, il y a aussi des éléments qui décident des styles visuels : la maquette, le format, la couverture, le papier et le processus d'impression. Comme l'indique Mennecke (1993), les styles visuels font partie d'un « motivation factor »²²³. Il sera certainement désirable d'avoir un manuel dont le design est vif et frais. La dimension esthétique pourrait capter l'attention des élèves et encourager l'apprentissage. Dans ce sens, *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !*, représentés en couleurs avec des photos et des BD, pourront intéresser davantage les élèves.

7.1.3 Paramètres concernant les apprenants

A part les influences géopolitiques et les contraintes éditoriales, les matériaux pédagogiques tiennent aussi compte des paramètres concernant les apprenants puisque ce dernier constitue le public auquel ils s'adressent. Il s'agit de l'intérêt des élèves et de l'âge des élèves.

²²³ MENNECKE, A., (1993), « Potentialities of Textbooks for teaching cultural awareness », in *Germany : Its representation in Textbooks for Teaching German in Great-Britain*, Frankfurt am Main : Diesterweg & Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, p. 53.

Malgré la croissance démographique des apprenants de chinois en contextes secondaire et universitaire ces dernières années, l'enseignement du chinois est toujours confronté à un souci du rayonnement de cette langue dans l'éducation nationale française.

D'abord, la difficulté de cette langue selon les stéréotypes des parents et des élèves les fait reculer pour choisir le chinois dans leur cursus. On se réfère souvent à l'expression en français « c'est du chinois ! » pour désigner les choses compliquées, et les parents évoquent toujours le souci de ne pas pouvoir donner d'aide à leurs enfants, une fois qu'ils rencontrent des difficultés dans l'apprentissage de cette langue. Cette préoccupation de l'échec scolaire entrave l'augmentation du nombre d'apprenants du chinois.

Les effectifs d'élèves ont atteint 44 227 pour l'année scolaire 2015-2016 et le nombre d'apprenants du chinois occupe depuis 2007 la 5^{ème} place parmi toutes les langues vivantes enseignées dans le contexte secondaire français (cf. section 4.2). Les effectifs connaissent une croissance chaque année mais restent encore restreints par rapport à ceux de l'anglais ou de l'espagnol. En outre, la place de cette langue dans l'éducation nationale n'a pas été changée pendant 10 ans.

A part ce souci de l'accroissement des effectifs, il y a chaque année des élèves ayant choisi et appris le chinois pendant des années qui abandonnent cet apprentissage dans leur cursus. Nous remarquons aussi une perte d'effectifs pour des raisons diverses : niveau faible des élèves qui ne leur permet pas de poursuivre, ambiance de travail non satisfaisante dans la classe, manque de motivation pour cette langue, etc.

Face à ces préoccupations liées au nombre d'apprenants, l'enseignement du chinois doit trouver de nouveaux intérêts pour attirer les élèves et maintenir leur motivation pour cette langue. C'est aussi la raison pour laquelle *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !* ont choisi l'impression en couleur en intégrant des photos et des BD qui répondent au goût des jeunes. En ce qui concerne les sujets abordés, *Ni Shuo Ba !* et des matériaux pédagogiques fabriqués par les enseignants proposent des sujets en fonction de l'intérêt culturel des élèves en mettant en relief les loisirs, les arts, la mode et les événements de l'actualité, par exemple, le prix Nobel de la paix à Liu Xiaobo en 2010, l'exposition universelle à Shanghai, les travailleurs paysans en Chine, etc. qui répondent à la curiosité des élèves, comme ce qu'ils expriment

dans les entretiens de notre recherche (cf. section 6.3.4). Cet impact figure principalement dans l'enseignement des *savoirs*.

L'influence de l'âge des apprenants se traduit sous trois aspects dont le premier concerne le développement cognitif des élèves, le deuxième est lié à l'objectif éducatif selon différents âges et le troisième porte sur l'autonomie des apprenants. Nous avons déjà analysé dans la section 6.1.1 et découvert que les exercices pour collégiens sont réceptifs et reproductifs, alors que ceux pour les lycéens sont plus interprétatifs et évaluatifs qui sont indispensables pour le développement du *savoir-être*. Nous avons évoqué dans la section 7.1.2 que l'objectif éducatif scolaire vise une construction de la citoyenneté et des compétences de base. Cela explique en partie *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !*, s'adressant au public secondaire, se préoccupent davantage des stratégies d'apprentissage et des compétences de base, mettant plus d'accent sur le *savoir-être* et sur le *savoir-apprendre*. Dans la séquence 6.1.2, nous avons aussi abordé l'autonomie des apprenants pour expliquer l'accent mis sur le *savoir-apprendre* dans les matériaux pédagogiques. *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !*, visant un public moins mature, proposent des cahiers d'exercices, des activités, des stratégies d'apprentissage aux apprenant dans le but de les aider à s'entraîner, alors que *Initiation*, *Perfectionnement* et *Authentique*, s'adressant à un public plus mature, ne proposent pas d'exercice ou de stratégie d'apprentissage.

7.1.4 Prise de position didactique dans la conception des matériaux pédagogiques

Une prise de position de la relation entre l'enseignement de la langue et l'enseignement de la culture influence les objectifs culturels et interculturels représentés dans les matériaux pédagogiques dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire.

Langue et culture sont intrinsèquement liées et interagissent de façon inséparable. La langue et la culture jouent toujours un rôle éducatif et formatif complémentaire dès l'apparition des premiers manuels de langues étrangères. Mais sur quels critères reposent les finalités d'un tel enseignement et apprentissage ? La langue est-elle un outil de communication efficace pour produire et comprendre des énoncés dans un but fonctionnel ou bien un outil de communication essentiel pour comprendre et appréhender une culture dans un but humaniste ?

L'enseignement des langues a longtemps contribué à enrichir la culture de l'esprit et la culture générale à travers l'enseignement de la littérature en France, comme ce que nous avons montré dans la section 1.1. Suite à l'apparition de la méthodologie directe au début du vingtième siècle, la « culture savante » n'est plus prise en considération car l'objectif prioritaire de l'enseignement / apprentissage des langues à cette époque-là se focalisait sur l'acquisition de la langue utilitaire. Plus tard, cette occultation était particulièrement prégnante lorsque l'enseignement des langues était dominé pendant une trentaine d'années par les méthodologies issues de la linguistique structurale. Certes, la littérature ne s'efface pas pour autant, mais elle est devenue un contenu d'apprentissage au même titre que l'histoire et la géographie. Ces contenus constituent un ensemble de données culturelles que l'on désigne par la notion de « civilisation », à laquelle une dimension anthropologique et sociologique s'ajoute ultérieurement, ce qui amène à un changement de notion. La « culture » dans sa forme ataxique et plurielle remplace la « civilisation ». Mais même si le terme de « culture » implique actuellement de plus en plus la reconnaissance d'une pluralité de systèmes et de valeurs, force est de constater que la didactique des langues, puis la didactique des langues-cultures (Galisson, 1988), qui se substitue à la linguistique appliquée, sont loin d'avoir résolu le problème de la définition et du traitement de l'objectif culturel.

On affirme souvent que l'apprentissage d'une langue nous amène à une ouverture aux autres et à un « élargissement de ses horizons », mais comme le signale Byram (1992), « [...] *La véritable signification de cette expression est que l'apprentissage de la culture qui résulte de l'apprentissage de la langue élargit les horizons* »²²⁴. Partageant la même idée, Galisson et Puren (1999) affirment que la langue sert de moyen pour opérer dans la culture étrangère. Il est évident que le fait de considérer la langue comme le moyen d'appréhender la culture étrangère est fondamental dans le courant didactique « communicatif », car ce sont les objectifs linguistiques et communicatifs retenus dans les matériaux pédagogiques de langues étrangère qui impliquent, ou n'impliquent pas, l'approche culturelle et interculturelle de la culture étrangère.

Le concept de « compétence de communication » (Hymes, 1984) met en relation la langue avec un cadre de référence en partie déterminé par le contexte sociolinguistique dans lequel vit la communauté qui la parle, alors que l'apparition des notions de « compétence

²²⁴ BYRAM, M., (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Paris, Crédif, Hatier/Didier, p. 18.

culturelle » et de « compétence interculturelle » nous donne l'idée que la communication ne repose pas seulement sur la seule dimension sociolinguistique. La langue manifeste également des valeurs, des implicites qui se réfèrent à des formes de connaissances qui ne sont pas absolument de nature langagière.

Initiation, Perfectionnement, Authentique, ainsi que la plupart des matériaux pédagogiques préparés par les enseignants donnent la priorité soit à la culture savante, soit à la civilisation, en se focalisant sur la littérature, l'histoire et la géographie, alors que les dimensions anthropologique et sociologique sont rarement évoquées par les auteurs. Les références relevant de la transformation des systèmes de valeurs, des tabous culturels ne trouvent pas une place digne dans ces matériaux pédagogiques.

Ni Shuo Ne ? et Ni Shuo Ba ! réhabilitent la culture dans l'enseignement sous la forme de la culture quotidienne et de la culture comportementale. En effet, la complexité de la communication révèle certaines caractéristiques que la compétence linguistique ne peut égaler : l'adaptation du discours à la situation de communication, l'adéquation des interlocuteurs aux normes sociales, leurs diverses stratégies de communication selon leur origine culturelle, etc. Mais « *Si former un sujet capable de communiquer, c'est-à-dire d'entrer en contact avec l'Autre étranger, de mettre en commun, d'échanger avec lui des expériences singulières demeure l'objectif privilégié, avec la communication comme référentiel, la culture retrouve de l'importance, mais joue toujours un rôle de faire-valoir : elle est à la solde de la communication, comme elle était dans la mouvance de la littérature ou dans l'ombre de la langue. Inféodée à un référentiel qui l'instrumentalise, elle sert son bon fonctionnement* »²²⁵. En effet, selon la visée de l'approche communicative, la culture renferme un objectif essentiellement fonctionnel inhérent à une instrumentalisation de la communication qui remplace en grande partie la dimension humaine. *Ni Shuo Ne ? et Ni Shuo Ba !* ne sont pas à l'écart de cette règle. La conception méthodologique actuelle, même si elle est de nature éclectique, continue à privilégier la « compétence de communication » comme unique objectif d'apprentissage.

Nous remarquons une subordination des objectifs culturels et interculturels aux objectifs linguistiques et communicatifs dans certains matériaux pédagogiques de chinois en

²²⁵ GALISSON, R. et PUREN, C., (1999), *La formation en question*, Paris, Clé international, Coll. DLE, p. 113.

contexte secondaire français. *Ni Shuo Ne ?* explique la culture chinoise en français mais n'hésite pas à donner des informations écrites autant que possible en chinois pour une révision et pour un entraînement de la lecture en chinois. L'illustration 7.1.4.1 nous donne un exemple par rapport à la présentation des maisons traditionnelles chinoises. En prenant en compte le niveau de langue des apprenants, les informations données en chinois sont simples et générales. Par contre, la simplification et la généralisation des faits culturels font perdre la diversité culturelle et risquent de donner une représentation stéréotypée aux apprenants. L'insertion du chinois dans un texte rédigé principalement en français sur la culture n'est pas pour objectif de comprendre la culture, mais de comprendre les informations données.

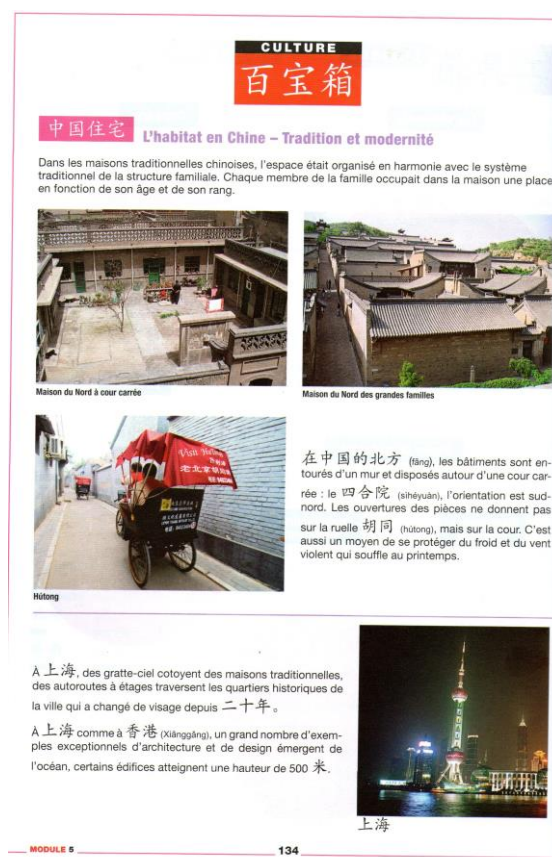


Illustration 7.1.4.1 : *Ni Shuo Ne ?* p. 134.

En outre, étant donné l'absence d'un curriculum pour l'apprentissage culturel / interculturel, nous constatons que les objectifs culturels sont parfois assimilés aux savoirs culturels. Ces savoirs sont intégrés à la thématique des unités de la manière suivante : leur fonction première est de transmettre une richesse d'informations pratiques et touristiques sur la Chine ou de mettre en relief certains traits spécifiques de la société chinoise. Un manque d'activité et d'exercice après la présentation des savoirs culturels, comme ce que font

Initiation, Perfectionnement, Authentique, nous laisse à croire que l'apprentissage de la culture chinoise pourrait se réduire à un stockage de connaissances sur la Chine.

Les exercices et les tâches donnés renferment parfois une visée anthropologique : ils renseignent sur les coutumes, les mentalités des Chinois et la vie quotidienne. L'objectif didactique de l'exploitation pédagogique des savoirs culturels porte ici fréquemment alors sur l'entraînement aux structures grammaticales et à la communication. Dans la perspective d'un apprentissage reposant sur la comparaison culturelle, il faut noter que le traitement pédagogique reste ici aussi sous l'emprise du communicatif : il est demandé aux apprenants d'exprimer leurs opinions sur les documents informatifs concernant la culture cible, car il s'agit ici d'une activité de l'expression orale. Comme ce que nous pouvons trouver quelquefois dans *Ni Shuo Ne ?*, *Ni Shuo Ba !* ou des matériaux préparés par les enseignants.

Force est de constater que les objectifs pédagogiques des savoirs culturels illustrent parfaitement le principe selon lequel langue et culture sont inséparables, ce qui, en d'autres termes, confirme tout à fait le manque de prise en considération didactique qui leur est témoigné.

Les objectifs culturels et interculturels dans les matériaux pédagogiques témoignent aussi d'une prise de position didactique de l'enseignement de la langue et de la culture.

Du point de vue de l'approche pédagogique, nous remarquons que les matériaux pédagogiques que nous analysons nous offrent trois possibilités différentes : l'entrée par le caractère chinois, méthode adoptée par *Initiation, Perfectionnement* et *Authentique* ; l'entrée par la tâche, démarche choisie par *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !* ; l'entrée par la culture, voie prise par des matériaux pédagogiques fabriqués par les enseignants eux-mêmes.

L'entrée par le caractère ou le « 字本位 »²²⁶, introduit une rupture dans l'apprentissage du chinois en France, en portant une attention particulière aux caractères ou sinogrammes, à part égale avec les mots : cette méthode part du principe que l'on est confronté dans l'apprentissage du chinois à deux unités pédagogiques et non à une seule : les caractères, unités de sens, et les mots, souvent composés en chinois moderne de deux caractères. Les

²²⁶ Le terme se réfère à une approche de l'« étalon de caractères » dans l'enseignement du chinois.

caractères étant considérés comme un des éléments distincts importants et devant faire l'objet d'une sélection et d'un traitement spécifiques, cette approche développée par Joël Bellassen en France est considérée au sein de la communauté scientifique internationale comme représentative de la conception dite « 字本位 ».

Un des buts principaux d'*Initiation* est l'apprentissage des 400 caractères, « permettant de déchiffrer 66,27 % de l'ensemble des textes courants, car étant choisis pour leur fréquence et leur capacité combinatoire »²²⁷. Nous y trouvons les noms de personnes, les dialogues créés par les auteurs autour des 400 caractères les plus utilisés en langue chinoise, tandis que *Perfectionnement* est davantage centré sur la compréhension écrite. Il permet l'apprentissage de 500 nouveaux caractères, en consolidant l'apprentissage des 400 premiers. Nous pouvons ainsi dire que ces deux manuels adoptent une approche fondée sur l'« étalon de caractères » dont l'objectif est de faire connaître en grande partie les caractères de lecture courante. Cette prise de position pédagogique pourrait entraîner des conséquences défavorables pour le développement de compétences culturelles et interculturelles. D'abord, les auteurs ont tendance à représenter les informations sous une forme monotone en ce qui concerne les caractères en écartant les informations sous forme graphique, visuelle et audiovisuelle. Si l'objectif d'un matériau vise à faire lire et comprendre le sens donné par la combinaison des caractères, par la possibilité et le dynamisme de cette combinaison, il est certain que représenter les informations par la seule formalisation en caractères est la manière la plus rentable pour atteindre l'objectif quantitatif. Cela explique pourquoi le *savoir-apprendre* concernant des informations représentées sous forme graphique, visuelle ou audiovisuelle est parfois mis à part par ces deux manuels. Ensuite, les caractères sont choisis dans les textes écrits pour la compréhension écrite mais sont présentés sous forme de dialogues oraux. C'est la raison pour laquelle nous retrouvons souvent des personnages qui parlent comme ils écrivent et les dialogues se passent souvent dans un contexte fictif ou non-identifiable. La priorité est ainsi donnée à la communication par écrit au détriment de l'acquisition de repères pour opposer espace privé et public, et de la disponibilité pour mener un contact oral avec un étranger. En outre, les noms des personnages, les professions et les textes construits avec les caractères les plus utilisés font perdre l'authenticité culturelle et la diversité sociale. D'ailleurs, l'extension des mots composés à partir des sinogrammes fait augmenter le nombre de mots connus mais néglige le contexte d'utilisation.

²²⁷ *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises*, p. 6.

L'entrée par tâches ou la perspective actionnelle, s'inspirant de l'approche communicative, considère avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier (Tagliante, 2005). La perspective actionnelle reflète le passage du paradigme de la communication au paradigme de l'action. On ne communique plus seulement pour parler avec l'autre, mais pour agir avec l'autre.

Ni Shuo Ne ? et *Ni Shuo Ba !*, adossés au *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECRL) ainsi que quelques matériaux pédagogiques fabriqués par les enseignants eux-mêmes, tentent de donner la priorité à la communication et à l'action. Dans *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !*, des micro-tâches telles que faire un sondage dans la classe, laisser un message sur une boîte vocale, faire l'agenda de la semaine, commenter des bulletins scolaires, créer une BD, répondre au mail d'un correspondant, etc. donnent lieu à la mobilisation de l'ensemble des compétences et des ressources des élèves pour parvenir au résultat qu'ils escomptent : la réussite de la communication langagière. Dans des matériaux pédagogiques préparés par les enseignants, nous avons des projets basés sur une unité d'action visant l'accomplissement d'une macro-tâche. Par exemple, faire une heure de Vie de Classe en chinois pour s'exprimer sur la vie scolaire, créer un blog pour publier des photos sur la route au retour de l'école et en rédiger des histoires en chinois, ou faire une visio-conférence avec leurs correspondants chinois, etc. Ces tâches, que ce soit au niveau micro ou macro, permettent aux élèves de mettre en œuvre leurs ressources stratégiques, cognitives, verbales et non-verbales dans des contextes scolaires et sociaux. D'ailleurs, dans cette perspective, l'apprenant est aussi apprenant-usager d'une langue et les tâches communicatives ne sont pas seulement langagières mais aussi sociales. Dans ce cas, tout apprenant est un acteur social. Cela explique que *Ni Shuo Ne ?* et *Ni Shuo Ba !* mettent souvent l'accent sur la société chinoise, au lieu de présenter la civilisation chinoise. Les thèmes tels que l'éducation en Chine, la politique de l'enfant unique, le mariage, la diaspora chinoise sont ainsi évoqués par les auteurs. L'approche actionnelle vise à faciliter la transmission des informations afin d'accomplir une tâche efficacement. C'est la raison pour laquelle nous remarquons des informations représentées sous diverses formes dans ces deux manuels et quelques matériaux pédagogiques préparés par les enseignants. Des plans, des graphies, des cartes, des documents visuels et audiovisuels sont mis à la disposition des élèves pour élargir et diversifier les

moyens de réception des informations. De ce fait, une attention accrue portée sur le *savoir-apprendre* et le *savoir-faire* est confirmée par ces deux manuels.

L'entrée par la culture, c'est ce que préconisent les programmes de langues vivantes au collège et au lycée qui demandent aux enseignants de choisir une des notions culturelles du programme de la classe concernée, de déterminer une thématique, de décliner ensuite la thématique en précisant l'axe de réflexion en formulant une problématique et de travailler sur des matériaux variés et authentiques. Cette approche vise à permettre « à chaque élève de trouver un ou plusieurs centres d'intérêt qui renforceront sa motivation pour l'apprentissage de la langue »²²⁸.

Nous remarquons que des matériaux pédagogiques destinés aux Sections Européennes et de Langues Orientales (SELO) et aux Sections Internationales adoptent souvent cette démarche afin d'accroître l'utilisation de documents authentiques, écrits, sonores ou vidéos, de longueur variable et de montrer des variétés de langue. Les élèves sont amenés à accéder aux documents plus longs aussi bien écrits qu'oraux et à s'entraîner pour une lecture rapide. L'étude des documents est souvent autour d'un axe de réflexion qui contribue à construire la capacité à produire un discours plus construit pour exprimer les réactions et les sentiments face à des documents, à débattre à partir des idées contenues dans les documents. Cela explique pourquoi certains matériaux pédagogiques préparés par les enseignants eux-mêmes manifestent une tentative plus intense pour entraîner les élèves à interpréter un fait culturel, à contextualiser une référence, à repérer les effets ethnocentriques d'un document, etc. A part l'étude des documents, pour les exercices linguistiques, cette approche amène les enseignants à donner la priorité à l'expression orale en continu, à la compréhension et l'expression écrites en négligeant les interactions orales et écrites. C'est la raison pour laquelle le *savoir-apprendre* d'ordre instrumental concernant la communication non-verbale et les stratégies de contact avec un étranger, sont rarement abordés par les auteurs des matériaux pédagogiques qui tiennent cette approche.

²²⁸ Le B.O. N °6, 25 août 2005, Programmes des collèges, Langues vivantes étrangères au palier 1, chinois.

7.1.5 La qualité descriptive de la culture chinoise dans les matériaux pédagogiques

Nous devons examiner aussi comment le contenu culturel et interculturel se présente dans les matériaux pédagogiques. Cela va de soi que la présentation doit être fidèle à la réalité, mais c'est aussi important de relativiser ce qui est sélectionné, de faire comprendre aux apprenants que chaque aspect pourrait lui-même être analysé selon des perspectives diverses dans la culture étrangère.

7.1.5.1 La qualité informative des documents

Comme le signale Zarate : « [...] le bon manuel est celui dont l'information est en prise sur le présent »²²⁹, un matériau pédagogique est organisé autour de la contemporanéité ou plus précisément dit, autour de l'actualité avec l'introduction des documents authentiques comme nous voulons montrer la dimension anthropologique et sociologique d'une culture étrangère et non ce qui est entendu comme « civilisation », tradition qui réside pendant longtemps la façon primordiale dans l'enseignement de la culture.

Initiation 1989 et *Perfectionnement* ne montrent pas une prise en conscience de l'actualité du contenu culturel. La date à laquelle les documents et les dialogues font référence nous paraît parfois dépassée par rapport à l'année où sont publiés les deux manuels, sans aucune précision du contexte où se passent ces dialogues et ces faits culturels. Pour la salutation, nous trouvons encore ceux qui appellent l'interlocuteur « camarade » (*Perfectionnement*, p. 175), appellation qui se réfère aux années révolutionnaires ; les prénoms dans les dialogues sont ceux qui étaient populaires dans les années 50 ; le niveau de vie reste celui des années 70 vu qu'un ticket de bus coûte 15 centimes (*Initiation*, p. 167). Les élèves peuvent très facilement construire des représentations périmées en gardant à l'esprit que cela reflète la vie actuelle en Chine. D'ailleurs, les documents authentiques, à savoir des courriers des lecteurs et des actualités dans les journaux, les textes littéraires ne sont toujours pas datés. Les élèves manquent de repère pour contextualiser le document en imaginant que cela se passe dans la Chine actuelle. Il faut attendre jusqu'en 2008, la nouvelle édition d'*Initiation* et la sortie d'*Authentique* ont pu renouveler certaines informations et le DVD dans *Authentique* a pu montrer une image de la Chine moderne.

²²⁹ *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, 1993, *op.cit.*, p. 50.

Quant à *Ni Shuo Ne ?*, manuel sorti en 2009, les photos sont prises et sélectionnées selon le critère de la contemporanéité, et les dialogues ont lieu toujours dans un contexte scolaire actuel à Jinan. En revanche, le souci de l'actualité persiste de temps en temps dans ce manuel. Les photos prises dans le module culturel ne sont jamais datées, surtout pour celles qui se réfèrent aux années 80 concernant les familles chinoises (*Ni Shuo Ne ?*, p. 56). Par contre, *Ni Shuo Ba !* témoigne moins du souci de l'actualité. Les photos et les textes sont pour la majorité datés et indiquent la source.

Le problème de l'actualité se manifeste moins dans les matériaux pédagogiques fabriqués par les enseignants parce que la plupart des documents sont constitués autour de l'histoire et la géographie. Mais les quelques documents centrés sur la vie scolaire en Chine ou la vie à Pékin témoignent aussi du manque de sensibilité à l'importance de la date de publication des documents.

Nous entendons aussi « l'actualité des documents » par la façon de présenter les faits culturels en prenant en compte leur évolution et les changements. C'est ce que nous appelons dans la section 6.1.3 l'approche « diachronique ». Les matériaux pédagogiques adoptant cette approche montre une sensibilité aux *savoirs* liés aux conditions historiques de transformation des systèmes de valeurs et à l'évolution des valeurs.

Ces documents authentiques, branchés sur l'actualité et venant le plus souvent de la presse écrite ne sont toujours pas à des fins scolaires et éducatives. « *La rupture entre produit éducatif et produit de consommation courante tend ainsi à s'estomper et le journaliste se voit parfois confier une mission scolaire qui s'exerce sans qu'il l'ait lui-même toujours explicitement recherchée* »²³⁰. Les textes authentiques dans *Perfectionnement* sont extraits du Journal du soir de Pékin (《北京晚报》, « *Beijing Wanbao* », *Initiation*, p. 133), du Journal du marché (《市场报》, « *Shichang Bao* », *Initiation*, p. 143). Nous retrouvons aussi une annonce matrimoniale, un avis de recherche et une publicité commerciale. Les textes dans *Ni Shuo Ba !* sont issus du Journal du peuple (《人民日报》, « *Renmin Ribao* », *Ni Shuo Ba !*, p. 71), de l'hebdomadaire Week-end au sud (《南方周末》, « *Nanfang Zhoumo* », *Ni Shuo Ba !*, p. 70), du Journal juridique (《法制晚报》, « *Fazhi Wanbao* », *Ni Shuo Ba !*, p. 142) et du site d'Internet Xinhua (新华网, *Xinhua Wang*, *Ni Shuo Ba !*, p. 143).

²³⁰ Ibid. pp. 50-51.

Mais ces articles, rassemblés pour les professionnels du marketing et prévus pour la consommation, sont plutôt à des fins commerciales qu'éducatives. Le public destiné concerne des adultes ou des professionnels natifs ayant une familiarité avec leur culture, ce que les apprenants ne partagent pas. La spécificité du public scolaire non-natif n'est pas réellement prise en compte par les auteurs et les éditeurs de manuels. Les exercices d'accompagnement pourraient parfois affirmer la crédibilité scolaire des documents, mais ils « *ne constituent pas le fer de lance commercial* »²³¹. Byram (1993) évoque cette fonction éducative des matériaux pédagogiques dans une évaluation des manuels de l'allemand et indique que les manuels scolaires doivent permettre une exploitation éducative en rendant compte du style de vie, de la culture, en recherchant une meilleure compréhension des expériences sociales et politiques de ceux qui vivent dans la culture enseignée : « [...] *it might allow teachers and learners to explore intercultural communication with speakers of other languages, to reflect upon their own way of life and the culture and country within which they live, to extend their awareness and understanding of the social and political experience in which they are enveloped both nationally and internationally* »²³².

Ce manque d'actualité des documents et cette négligence des caractéristiques culturelles du public auquel s'adressent les documents authentiques pourraient laisser des « coquilles vides » dans le développement des compétences culturelles et interculturelles, tels que le *savoir-faire* lié à l'interprétation des documents, etc.

7.1.5.2 Pertinence sociologique

La description traditionnelle d'une culture étrangère se réduit souvent à une liste de pratiques spécifiques d'un pays donné avec une démonstration des monuments historiques, des repères événementiels, des auto et hétéro-stéréotypes nationaux, etc. C'est le cas pour la plupart des matériaux analysés, et même pour *Ni Shuo Ne ?*, manuel publié récemment en respectant les innovations pédagogiques préconisées par les programmes. Malgré la description de la réalité par le truchement de dessins, de photos, l'énumération de productions typiques n'a pas été fondamentalement modifiée. Les innovations techniques concernant les

²³¹ Ibid. p. 51.

²³² Byram M., (1993), « Criteria for textbook evaluation », in *Germany : Its representation in Textbooks for Teaching German in Great-Britain*, Frankfurt am Main : Diesterweg & Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, pp. 39-40.

supports pédagogiques font souvent illusion sous-entendant qu'elles pourraient entraîner certainement des innovations pédagogiques dans la description culturelle. La simplification et la généralisation sont les démarches les plus souvent adoptées par les auteurs de manuels. C'est pourquoi nous discutons dans la section 6.1.3 en disant que les *savoirs* concernant la diversité culturelle et sociale sont peu abordés par les matériaux pédagogiques. *Ni Shuo Ba !* et quelques rares matériaux pédagogiques fabriqués par les enseignants, en donnant des témoignages personnels ou des entretiens avec des natifs sur des problèmes sociaux de la Chine actuelle, tentent une modification structurelle dans la qualité descriptive de la culture chinoise. Cette modification met à plat l'expérience sociale d'un individu, car son savoir culturel se construit à travers la succession d'expériences diverses. L'élève a, dans ce cas-là, une rencontre avec un individu réel, pétri par ses antécédents familiaux, sociaux, historiques... Ce mode de description pourrait faciliter la réflexion sur les problèmes de l'identité et aider l'élève à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle.

Les valeurs auxquelles les auteurs adhèrent personnellement jouent aussi un rôle en ce qui concerne la pertinence sociologique que présente un matériau pédagogique. Comme le souligne Zarate : « *La pertinence sociologique consiste à ne pas exposer les seules valeurs étrangères en conformité avec sa propre identité sociale d'enseignant...* »²³³. Le système de référence d'un auteur sert souvent de filtre qui intègre les seules valeurs auxquelles il s'identifie et exclut ce qui est extérieur à son propre système de références. Dans les matériaux préparés par les enseignants natifs, nous remarquons qu'ils manifestent une séduction culturelle vis-à-vis de la Chine et restent muets sur les aspects controversés, par exemple, la pollution, ou le problème du Tibet. Les valeurs personnelles fonctionnent comme un moule qui pourrait moduler la réalité étrangère en s'appuyant sur la réalité française. *Ni Shuo Ne ?*, conçu par des auteurs français, montre de temps en temps un style de vie occidentalisé en mettant le bronzage comme activité préférée des Chinois ou la consommation des escargots dans un restaurant chinois, alors que ces activités se pratiquent très rarement, voire jamais en Chine (cf. section 6.1.4).

L'analyse de représentations auto-produites seule ne cautionne pas la pertinence sociologique. La réalité étrangère reste toujours en interaction avec ceux qui l'observent. Ceux-ci peuvent être les élèves qui apprennent la langue à l'étranger et les personnes dans le

²³³ *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, 1993, *op.cit.*, p. 59.

pays de la langue enseignée. Ces deux parties prenantes ne peuvent pas se tenir à l'écart l'une ou l'autre de ce qui est décrit. Byram (1993) signale que un fait culturel doit faire l'objet d'une analyse multi-perspective en équilibrant les représentations de personnes intérieures et extérieures : « *It is essential that a variety of perspectives on a specific issue – whether the insider's image of national geography or the presentation of social behaviour and routines – should make clear to the reader that any particular interpretation by an insider can be counter-balanced by others* »²³⁴. C'est à travers un va-et-vient entre les points de vue intérieur et extérieur qu'une distanciation sociologique pourrait se réaliser. Comme le préconise Zarate : « [...] le travail distanciation sociologique, propre à une analyse réflexive sur l'identité sociale, ne peut être confondu avec l'absence de vécu avec la communauté décrite. Au contraire, la démarche d'observation participante se donne pour objet de transformer un vécu partagé en un regard distancié »²³⁵. *Initiation, Perfectionnement et Authentique* montrent un regard plutôt extérieur en donnant des présentations générales en langue française avec des pratiques typiques de la civilisation chinoise. Le DVD dans *Authentique*, offrent aussi des auto-présentations dans une approche « pour les étrangers ». *Ni Shuo Ne ?* adopte la même approche dans la présentation de la culture. *Ni Shuo Ba !* adopte en revanche, une démarche intérieure pour décrire des faits culturels chinois en accordant la priorité aux témoignages de natifs chinois et aux textes authentiques produits dans le contexte chinois. Nous remarquons une invisibilité des points de vue extérieurs dans ce manuel. Les matériaux pédagogiques préparés par les enseignants optent pour deux orientations différentes : la plupart adoptent une approche extérieure en présentant la culture chinoise de façon générale avec parfois quelques comparaisons entre la France et la Chine. Mais ces différences sont aperçues du seul côté français, alors que celles observées du côté chinois n'entrent jamais en jeu dans les documents. Il y a encore quelques documents qui tendent à faire une observation participante en rassemblant représentations auto et hétéro-produites, comme ce que nous pouvons voir dans les dossiers concernant le Tibet, ou le retard scientifique de la Chine au début du 20^{ème} siècle. Cette approche permet aux élèves de relativiser la position de celui qui décrit et ce dont il parle et de repérer ainsi les effets ethnocentriques dans un document provenant de contextes différents.

²³⁴ Criteria for textbook evaluation, 1993, *op.cit.*, p. 39.

²³⁵ *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, 1993, *op.cit.*, p. 61.

7.1.5.3 Le statut du Soi

Nous constatons que l'identité de l'élève est souvent réduite à un apprentissage scolaire et elle n'est pas réellement établie dans les matériaux pédagogiques de l'enseignement du chinois.

Initiation, Perfectionnement laissent toujours flotter une ambiguïté sur l'identité des personnages qui parlent dans les dialogues dont le contenu ne nous donne pas un repérage suffisant pour identifier leur nationalité, leur âge et leur profession sociale. Les dialogues peuvent se passer parfois entre deux Français avec leur nom et prénom en chinois qui parlent le chinois en France ou bien, ce qui domine dans la plupart des cas, dans un contexte non-identifiable où les deux personnages qui parlent chinois ont une identité ignorée des apprenants. L'identité des élèves ne peut pas trouver sa place si l'identité des personnages dans les matériaux pédagogiques auxquels ils font référence n'est pas définie par les auteurs, car l'élève découvre la culture étrangère à travers le parcours des personnages dans les matériaux pédagogiques. Les personnages dans *Ni Shuo Ne ?* sont pour la majorité des natifs de la culture chinoise en juxtaposant deux élèves français faisant leurs études en Chine. Mais c'est bien dommage que le parcours de découverte de ces deux élèves français ne soit pas pris en compte par les auteurs qui le décrivent en tant que spectateurs et n'invitent pas à maintenir une relation avec les natifs. *Ni Shuo Ba !* met en relief les natifs dans les témoignages et les entretiens. Comme nous le savons, les compétences culturelles des natifs ne se construisent pas de la même façon que celles des non-natifs. Ainsi, les dysfonctionnements dans la communication, et les différentes étapes de l'adaptation d'un séjour à l'étranger ne peuvent pas être présentés aux élèves. Nous pouvons signaler que l'identité des apprenants n'a pas un statut clairement établi dans ces manuels.

Au niveau de l'application pédagogique utilisée, les auteurs préfèrent une approche comparative en sollicitant les références à la culture française. Mais cette comparaison se fait toujours dans un contexte culturel vague. « *L'évocation d'une dimension 'interculturelle' ou 'comparative' dans le discours des auteurs ne suffit pas* »²³⁶. L'élève devient dans ce cas-là un consommateur de culture chinoise et est invité à stocker des connaissances sur cette culture.

²³⁶ Ibid. p. 67.

C'est en mettant en comparaison et en échangeant des regards croisés qu'une dimension réflexive pourrait trouver une place notable dans les matériaux pédagogiques.

7.1.6 Le rôle de l'enseignant de langue chinoise

Dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français, les enseignants assument trois rôles différents en même temps : ils choisissent les matériaux pédagogiques, ils les fabriquent et ils les utilisent.

Lorsqu'un enseignant choisit les matériaux pédagogiques pour ses élèves, il se trouve à l'intérieur d'une triade enseignant-auteur-éditeur. Il se charge de l'évaluation de la qualité et des innovations pédagogiques et de ce qu'il choisit face à une équipe éditoriale. La popularité ou bien la rentabilité du marché ne peut pas être le seul critère de sélection. En outre, la nouveauté des matériaux pédagogiques et des supports ne garantit pas l'innovation pédagogique. L'enseignant devrait tenir compte de tous ces aspects afin de défendre les matériaux pédagogiques comme un produit culturel à part entière.

Quand un enseignant se charge de fabriquer des matériaux pédagogiques, il est censé se préoccuper davantage de la qualité descriptive des documents et de l'application pédagogique des activités. L'enseignant lui-même doit être muni des compétences culturelles et interculturelles nécessaires afin de faire acquérir ces compétences chez ses élèves. « [...] *il intervient à part entière dans la conception de son matériel en établissant un diagnostic des variables culturelles, en évaluant la pertinence du matériel existant, pour l'adapter, le détourner parfois de son usage explicite, ou pour construire des démarches qui s'inscrivent en contrepoint* »²³⁷. Les matériaux pédagogiques fabriqués par les enseignants que nous analysons dans notre recherche nous montrent autant de diversité dans leur parcours et la formation qu'ils ont suivie que nombre d'enseignants impliqués.

Au moment où il les utilise, l'enseignant est considéré comme un faiseur qui peut emprunter plusieurs démarches pour orienter la perception d'une culture étrangère chez les élèves. Il s'agit de susciter la curiosité et l'ouverture d'esprit des apprenants. Pour faire cela, l'enseignant doit développer chez ses apprenants le désir de connaître l'autre, la volonté de

²³⁷ Ibid. p. 71.

s'émanciper en se référant aux principes et aux valeurs provenant de la langue cible. Il doit faire face à une problématique, longtemps ignorée dans la pédagogie traditionnelle, comme l'explique Zarate : « *un questionnement sur l'identité sociale et sur l'altérité* »²³⁸. Une pédagogie multidisciplinaire est envisagée pour mettre en commun cette problématique. Cela explique pourquoi les sujets traités avec la collaboration des professeurs de plus disciplines manifestent davantage la potentialité d'une construction du *savoir-interpréter* et du *savoir-faire* d'ordre géopolitique.

Dans ces interactions avec les matériaux pédagogiques, l'enseignant est amené à tenir compte du contexte d'enseignement régional et institutionnel. C'est la raison pour laquelle nous remarquons que la visibilité des objectifs du *savoir-être*, du *savoir-apprendre*, des *savoirs* et du *savoir-faire* est différente en fonction de la pédagogie des enseignants.

7.2 La perspective des enseignants

Dans cette section, nous allons analyser les facteurs qui influencent l'enseignement des compétences culturelles et le développement des compétences interculturelles sous le regard des enseignants de chinois pour faciliter la discussion sur les relations entre les objectifs culturels et interculturels attribués par les enseignants, par les élèves et leurs parents et par les matériaux pédagogiques.

L'analyse se divise en trois parties. La première partie concerne les facteurs influencés par le contexte scolaire dont nous cherchons à identifier l'impact au niveau du micro contexte avec une attention particulière accordée aux élèves et à l'environnement de travail de l'établissement. La deuxième partie porte sur l'originalité de la discipline elle-même qui favorise parfois l'enseignement de la culture par rapport aux autres langues vivantes. La troisième partie s'intéresse aux facteurs personnels des enseignants : leur perception des compétences culturelles et interculturelles, la relation entre la culture ciblée et les enseignants, ainsi que la compréhension de la responsabilité d'un enseignant au-delà de l'enseignement de la langue.

²³⁸ Ibid. p. 71.

7.2.1 Contexte scolaire

7.2.1.1 Facteurs concernant les élèves

Presque tous les enseignants que nous avons interrogés constatent que l'enseignement de la culture rend leurs cours plus intéressants en offrant une variété et un changement aux élèves. Il apparaît surtout évident que les élèves montrent plus de motivation par rapport aux cours de culture qu'aux cours classiques. La dimension culturelle sert parfois de moteur pragmatique pour stimuler l'investissement des élèves. Les enseignants nous confirment que, lorsqu'ils organisent des sorties ou des projets culturels, les élèves sont plus enthousiastes. Comme nous signale Mme G. :

Quand il y a une sortie, dans le cadre du projet, ça c'est quelque chose qui plaît beaucoup aux élèves, parce que c'est vrai que les élèves en ont parfois marre de toujours être dans la salle de classe. Ils aiment bien sortir du cadre de l'école. Donc comme c'est agrémenté d'une sortie, c'est toujours plus apprécié.

La motivation des élèves pour l'apprentissage de la culture chinoise peut être liée parfois à leur difficulté dans l'apprentissage de la langue. Mme G. témoigne du fait que les projets et les sorties pourraient être un moyen non scolaire pour motiver les élèves qui n'aiment pas l'école :

Ça peut aussi beaucoup plaire à des enfants qui seraient pas forcément scolaires. Mais dès qu'on fait des choses à l'extérieur, alors qu'en fait on sent que les enfants s'impliquent, on leur trouve par exemple, des qualités en terme d'organisation, etc.

Mme D. s'aperçoit aussi que les parents des élèves moins motivés dans l'apprentissage de la langue sont très demandeurs des activités culturelles pour encourager leurs enfants :

Deux parents m'ont fait des remarques notamment sur la façon dont se conduit l'IDD (Itinéraire de Découverte), voilà, en disant qu'on avait laissé les élèves un peu trop autonomes, voilà, qu'ils avaient pas été assez... mais bon, c'est un cas un peu particulier, puisque c'est des élèves qui n'étaient quand même pas du tout motivés, voilà... qui n'étaient pas très actifs, très demandeurs, etc.

Comme nous avons évoqué dans la section 7.1.4, les enseignants ont tendance à privilégier les cours de langue dans leur enseignement. Cette motivation pour l'apprentissage de la culture permet aux enseignants d'équilibrer les cours consacrés à la langue et les cours consacrés à la culture ou mieux encore, de suivre davantage le travail culturel des élèves et de proposer plus d'occasion pour un développement des compétences culturelles et interculturelles.

Par contre, les enseignants trouvent que cette stratégie ne marche pas toujours dans certains cas. Il y en a qui constatent que l'enseignement des compétences culturelles, et surtout le développement des compétences interculturelles, exigent chez les élèves une maturité. Mme D. dit qu'elle ne réagit pas beaucoup face aux discours négatifs sur la Chine :

[...] ils ont pas encore vraiment un esprit critique à l'égard de la Chine, moi, j'avais des collégiens plutôt des 6èmes, beaucoup de 6èmes, donc j'ai pas eu encore à faire ce genre de chose, il y en a eu un petit peu dans les exposés, mais...

Mme M. trouve aussi que c'est plus difficile d'aborder certains sujets au collège qu'au lycée :

Alors, en collège, au collège, c'est plus difficile parce qu'ils ont des clés pour comprendre mais, pas tout.

Cet évitement lié au manque de maturité intellectuelle des élèves, n'est cependant pas, une bonne solution pour traiter de sujets porteurs de représentations négatives sur la Chine. Car nous ne pouvons toujours pas attribuer le manque de travail de la part des enseignants au manque de maturité de la part des élèves, sachant que la maturité intellectuelle ou l'esprit critique se construisent justement à travers ce genre d'activités et de discussions où les enseignants pourrons faire identifier les effets ethnocentriques, les stéréotypes dans la représentation des élèves et ainsi développer une ouverture vers la culture chinoise.

Parfois, des activités culturelles pourraient même décourager les élèves et ensuite décourager les enseignants. Mme M. nous raconte des problèmes qu'elle a rencontrés lors de l'utilisation d'un document authentique en cours et décide d'en utiliser moins au collège :

Alors ça m'est arrivé une fois d'utiliser un document sur la météo authentique que j'avais pris sur Internet, et donc je leur demandais de repérer un certain nombre d'informations. Mais ils ont trouvé ça difficile, parce que, c'était le début du jeu, c'était de se repérer quoi, c'est pas le fait qu'ils ne connaissaient pas le vocabulaire, ou connaître 10 degrés, ou la ville. C'est que certains se perdent facilement et d'autres, au contraire, vont pas se perdre. Alors les habituer à ça, j'ai essayé au collège, mais c'est très difficile.

Ce découragement empêche parfois le développement d'un *savoir-apprendre* de compréhension globale de textes écrits. La difficulté ne se situe pas toujours chez les élèves pour comprendre un document authentique, mais aussi chez les enseignants pour transmettre des stratégies nécessaires aux élèves. Cela explique aussi l'exemple d'évitement lié au manque d'esprit critique que nous avons cité au-dessus. Ces deux exemples nous révèlent que les enseignants sont quelquefois passifs face à la difficulté dans leur enseignement, ce qui est surtout défavorable pour le développement des compétences culturelles et interculturelles.

D'ailleurs, la demande de l'apprentissage de la culture est aussi en relation avec l'origine familiale des élèves. Les enseignants de chinois remarquent tous que, les élèves « heritage », comme ce que nous appelons dans la section 6.3.1, montrent par contre, moins de curiosité en cours par rapport à la culture. Le choix de cette langue dépend principalement de la volonté des parents, et non d'une véritable motivation des enfants. Mme M. s'en aperçoit :

Je dirais que les élèves français auraient plus une motivation, un intérêt pour la Chine. Et pour les élèves d'origine chinoise, là, peut-être qu'il y a une grande influence des parents, pour qu'ils pratiquent la langue.

Ici, le problème se pose aussi aux enseignants pour équilibrer l'attente des élèves « heritage » qui visent une progression uniquement en langue, et l'attente des élèves « non-heritage » qui souhaitent aussi une connaissance approfondie sur la culture chinoise. Certains enseignants profitent de la présence de ces élèves « heritage » pour leur faire présenter leur région d'origine, leur expérience en France et en Chine aux élèves « non-heritage ». Cette pédagogie valorise d'une part, le capital pluriculturel des élèves « heritage » et d'autre part, faire apprendre des *savoirs* associés à la géographie et à l'immigration chinoise en France.

Des professeurs expliquent aussi qu'ils ne mettent pas beaucoup d'accent sur l'enseignement de la culture car, d'après eux, l'attente des parents se focalise sur le baccalauréat que leurs enfants vont passer au bout de trois ou sept ans d'apprentissage du chinois, alors que l'aspect culturel n'est pas valorisé pour entrer à l'université. Mme R. nous signale :

Les parents, ils attendent que leurs enfants amènent une bonne note, je pense, pour eux, ce qui est le plus important, c'est la note, parce que si leurs enfants ont une bonne note partout, ils peuvent rentrer quand même dans une bonne université. Ils peuvent choisir l'université. Sinon, je sais pas si les parents vraiment, ils ont conscience quand même que c'est une richesse, le chinois, pour leur enfant, pour ouvrir leur esprit, et puis agrandir un peu leur vision.

Cet exemple explique l'importance de la valorisation des compétences culturelles et interculturelles dans l'évaluation. Nous en discuterons plus précisément dans le chapitre 8.

7.2.1.2 Facteurs concernant l'établissement

Quelques professeurs indiquent que le stress lié à la volonté de réussir au baccalauréat les empêche de développer de vraies compétences culturelles et interculturelles. Ils se concentrent donc plus sur l'enseignement de la langue puisque celui-ci, contrairement à celui de la culture, est évalué et considéré pour la réputation de l'école ou sert à évaluer le professeur lui-même. L'enseignement de la culture demande plus de temps et les progrès sont moins flagrants que ceux de la langue. Nous remarquons surtout que les deux enseignants natifs ont ce genre de souci quand ils abordent la culture :

- *La période secondaire, comme on dit, c'est une période pendant laquelle on doit construire une base. Quand ils passent leur Bac, ils peuvent faire leurs études en Chine, ils vont partir et commencer à connaître plus exactement ce que c'est la culture chinoise. Et avec tout ça, ils peuvent commencer à construire des compétences, mais c'est justement après leur Bac. Ils ne peuvent pas le faire avant. (Mme Y.)*
- *Il faut suivre le programme parce qu'il y a quand même un Bac qu'ils vont passer après. (Mme R.)*

Par contre, certains professeurs trouvent que la pression du baccalauréat pourrait éventuellement promouvoir l'enseignement de la culture car cette expérience compte parfois dans l'examen :

Le carnet de voyage en Chine peut être aussi quelque chose qui est présenté par exemple au baccalauréat en annexe. On est bien sûr de le présenter en chinois. (Mme M.)

Nous pouvons remarquer que la pression du baccalauréat varie en fonction de la personnalité, de la perception de leur responsabilité et du statut des enseignants dans l'établissement. Les deux premiers facteurs seront approfondis dans l'analyse de la section 7.2.3. Nous discutons maintenant du statut des enseignants dans l'établissement qui influence également l'enseignement de la culture. Les deux enseignants natifs du lycée qui ressentent plus de stress face au baccalauréat ont un statut de contractuel, et donc leur contrat doit être renouvelé chaque année. Nous pouvons ainsi dire que les résultats de leurs élèves au baccalauréat décident plus ou moins de la poursuite de leur contrat de travail dans l'établissement car cet examen serait le moyen le plus « objectif » ou même le seul moyen pour évaluer les compétences pédagogiques d'un professeur. Comme l'aspect culturel n'est pas beaucoup pris en compte dans l'examen, les enseignants donnent donc la priorité au développement des compétences linguistiques qui sont plus mesurables et efficaces à court terme.

D'ailleurs, nous trouvons que l'ambiance de travail dans l'établissement influence aussi l'enseignement des compétences culturelles et le développement des compétences interculturelles, surtout quand il s'agit d'un travail multidisciplinaire. Il y a une bonne collaboration entre les professeurs de chinois et les professeurs d'autres disciplines dans l'établissement où nous avons effectué les entretiens. Les enseignants de chinois témoignent du fait qu'ils ont eu souvent des projets en commun pour travailler un sujet sur un aspect culturel chinois et amener les élèves à réfléchir sur le lien entre les différentes matières. Voici un témoignage de Mme M. qui a mené un projet en lien avec l'histoire-géographie, le français et la technologie :

[...] une ouverture d'esprit... alors, ça peut être en retournant ce que je viens de dire, mais, éviter les cloisonnements entre chaque discipline, ce qui est très fréquent en

France, en particulier, dans leur esprit aborder les cours différemment et voir aussi qu'on peut travailler à plusieurs et que les enseignants peuvent aussi travailler ensemble. Donc ça c'était important, et je pense que la mission est réussie.

Mme G., elle aussi, a beaucoup d'expériences de travail avec ses collègues d'autres disciplines :

À chaque fois, on essaye de trouver des sujets qui peuvent être travaillés aussi bien dans une matière que dans l'autre, pour permettre en fait aux élèves de se rendre compte qu'il peut y avoir du lien ou des liens entre les différentes matières et que nous, on est pas là pour leur enseigner des choses de façon cloisonnée, mais que justement ce qu'on leur enseigne, peut être soulevé et étudié dans plusieurs matières différentes, parce que le programme peut avoir des points communs et puis, justement on est là aussi pour allier les matières et donner un peu de sens à justement toutes les matières qui leur sont enseignées.

Cette pédagogie multidisciplinaire pourrait favoriser un développement de la relativisation des deux cultures, parce que les enseignants de chinois choisissent la plupart du temps des documents issus du contexte chinois, alors que les enseignants d'autres disciplines prennent plutôt des documents provenant du contexte français. La confrontation de ces documents pourrait amener les élèves à récupérer des connotations différentes d'une même réalité et en faire la comparaison ou l'analogie.

L'établissement où nous avons mené les entretiens dispose d'une excellente réputation du point de vue de l'enseignement du chinois. Le rayonnement de cette discipline devient pour certains élèves un critère pour choisir l'école. L'exposition des travaux des élèves est dans ce cas-là indispensable pour attirer l'intérêt de futurs élèves. Cela pousse parfois les enseignants à mener des activités de présentation, telles que des expositions de photos sur le voyage en Chine, des carnets de voyages, des panneaux sur des sujets culturels, des livrets de témoignages d'anciens élèves sur leur parcours de l'apprentissage du chinois. Ces travaux permettent aux élèves de se retourner vers ce qu'ils ont vécu, d'avoir un recul sur ces contacts interculturels, de construire un système explicatif adapté aux élèves qui n'ont pas appris le chinois.

Mme G. s'occupe tous les ans de la décoration de la salle lors de la journée des portes ouvertes et en profite pour exposer les travaux des élèves :

A chaque fois qu'il y a des portes ouvertes, donc effectivement on décore notre salle, on a vraiment l'impression d'entrer dans un univers chinois quand on entre dans la salle. Et on tapisse les murs de tous les panneaux que les élèves ont pu préparer pendant l'année justement donc comme ça, ça reflète vraiment tous les projets culturels qu'on a menés avec eux. Et puis, on fait des panneaux aussi relatant notre échange avec la Chine, donc là, on voit vraiment les élèves en Chine. Et évidemment, ça donne énormément envie aux gens qui viennent en tout cas, aux enfants qui viennent, aux futurs élèves qui viennent de s'inscrire en chinois et de se lancer dans l'aventure.

Mme M. pense que les carnets de voyage pourraient servir de souvenirs, mais le plus important c'est qu'ils montrent aux futurs élèves ce qui va passer au cours de l'apprentissage de cette langue.

Ils sont fiers de pouvoir expliquer devant tout le monde ce qu'ils ont pu faire. Ça sert aussi pour présenter le voyage aux parents des futurs élèves qui partiront en Chine. Donc c'est le carnet de voyage, c'est aussi une vitrine, une vitrine de ce qu'on peut faire au lycée.

Le livret de jade²³⁹ réalisé par Mme G., est aussi mis à la disposition des parents et des élèves lors de la journée des portes ouvertes :

On met aussi à leur disposition le livre de jade où on a compilé les témoignages des anciens élèves qui racontent justement ce qu'ils ont fait avec le chinois, et ce que ça leur a apporté.

L'intérêt de ces activités ne se limite pas à attirer de futurs élèves et à faire travailler les élèves qui y participent. Il s'agit également d'une valorisation du travail dans cette

²³⁹ Un livret qui circule au sein du lycée et collège Emile Zola de Rennes, rassemble les témoignages des anciens élèves apprenant le chinois dans l'établissement, en racontant l'apport de cet apprentissage dans leur vie.

discipline qui pourrait renforcer la motivation des élèves. Mme M. trouve que les élèves sont contents de pouvoir exposer leur travail à l'école.

Certains enseignants disent que la situation matérielle de l'établissement joue aussi un rôle dans leur enseignement de la culture. Les enseignants sont susceptibles de mener plus d'activités culturelles si l'école dispose de matériel pour montrer un documentaire, pour faire des recherches sur Internet et au CDI, pour imprimer les travaux des élèves etc. Mme D. travaille dans deux établissements et trouve que les projets culturels sont plus acceptés dans l'école où il y a des matériels disponibles :

Mais justement c'est là où d'une classe à l'autre, ça peut changer parce que j'ai fait la même activité à l'école O et à l'école Z, et par exemple, à l'école O, ça a beaucoup mieux pris, les élèves se sont trouvés passionnés par cette activité-là de faire des panneaux pour le Nouvel An Chinois, et il y en a qui ont fait des trucs vraiment chouettes, très originaux, voilà. Donc voilà, ça a mieux pris... alors, peut être aussi parce qu'à l'école O, on avait plus de matériel. Il y a peut être ça qui a joué. On pouvait imprimer, alors qu'à l'école Z, c'était compliqué d'imprimer... d'ailleurs, pour l'IDD²⁴⁰, c'est aussi ce que je regrette, c'est qu'on a eu des problèmes matériels, tout simplement, qui ont fait que ça a un peu ralenti la marche de l'activité. Voilà, les ordinateurs qui une fois sur deux ne marchaient pas, ou on avait pas Internet ou... puis, pas beaucoup de documents au CDI pour travailler.

Le matériel pourrait donner aux élèves les différentes sources d'information sur la Chine et les aider à en utiliser, représenter les informations sous forme graphique, visuelle ou audiovisuelle et amener les élèves à en repérer ou se ménager un contact avec leurs correspondants chinois à travers l'Internet.

Ces résultats concernant le rôle du contexte scolaire, c'est-à-dire les facteurs liés aux élèves et à l'ambiance de travail dans l'établissement, sont cohérents avec les résultats de recherches sur l'implication pédagogique des enseignants dans la dimension culturelle. (Sercu et al., 2005, Sercu et St. John, 2007). Conformément aux résultats de Byram et al. (1991) et de Byram et Risager (1999), la présente recherche démontre non seulement une forte influence

²⁴⁰ Itinéraire De Découverte, cf. note dans la section 6.2.4.

des attitudes et de la motivation de la part des élèves sur l'enseignement de la culture par les enseignants, mais aussi la passivité des enseignants liée à la démotivation des élèves. Cependant, les recherches citées invoquent les facteurs liés aux élèves de façon générale. Nous avons identifié ces facteurs de façon plus spécifique, en distinguant la capacité linguistique, la maturité et l'origine familiale des élèves.

Byram et Risager (1999) et Sercu et al. (2005) discutent également de l'impact de facteurs liés aux programmes d'enseignement nationaux et à l'évaluation, facteurs que nous allons analyser dans le chapitre 8. Sercu et St. John (2007) constatent que les enseignants sont censés produire de bons résultats aux examens pour maintenir la réputation de l'école. Comme nous l'avons remarqué ci-dessus, c'est une des raisons données par les enseignants pour expliquer pourquoi ils prêtent moins d'attention à l'enseignement de la culture. Le développement des compétences interculturelles est donc moins prioritaire pour la simple raison que ces compétences ne sont pas évaluées au baccalauréat. En accord avec Aleksandrowicz-Pędich et al. (2003), de Byram et Risager (1999) de Jimenez Raya et Sercu (2007) et de Sercu et al. (2005), nous avons remarqué que, pour la plupart des enseignants, il existe une contradiction entre la perception et la pratique dans leur application pédagogique. Ils pensent tous que l'enseignement de la culture et le développement des compétences interculturelles sont importants, mais ils donnent toujours la priorité à l'enseignement de la langue en pratique. Cette contradiction est non seulement due au contexte scolaire, mais aussi à leur perception de ces compétences et de leur importance, ce que nous allons approfondir dans la section 7.2.3.

7.2.2 Originalité de la discipline

Les entretiens avec les enseignants nous montrent que l'originalité de la langue et de la culture chinoises pourrait influencer l'enseignement des compétences culturelles et le développement des compétences interculturelles dans la pratique.

D'abord, l'exotisme de la culture chinoise devient souvent un moteur pour l'apprentissage de cette culture. Comme ce que nous avons évoqué dans la section 2.3.1 pour l'apprentissage de l'espagnol, certaines cultures sont plus attirantes que d'autres. Les

enseignants et les élèves disent tous que la Chine est un pays lointain et la culture chinoise est donc radicalement différente de la culture européenne. Cela pourrait motiver davantage les élèves par rapport à l'apprentissage des langues européennes. Les élèves éprouvent un grand appétit pour connaître cette culture. Les enseignants sont ainsi amenés à travailler davantage sur la culture pour suivre l'intérêt des élèves. Ce que dit Mme Y. représente l'avis de tous les enseignants :

On peut pas négliger les programmes, sûrement. Donc bien sûr, on doit d'abord respecter les programmes mais après, on va respecter l'intérêt. Je crois que là, c'est plutôt le deuxième. D'abord, les programmes, et puis, l'intérêt des élèves, et après, on choisit les sujets.

Le choix des sujets et des thèmes en fonction de l'intérêt des élèves est dû au fait que cela fait travailler les élèves. Comme Mme R. nous l'explique :

Mais il faut quand même faire attention à l'intérêt des élèves, parce que si les élèves ne s'intéressent pas, ils vont pas apprendre. Ça c'est sûr et certain.

Revenons maintenant à la question de ce qui intéresse les élèves. Les représentations qu'ont les élèves de la Chine restent souvent liées aux empereurs dans l'Antiquité, à la fête du printemps, ou à la cuisine chinoise. Pour répondre aux attentes des élèves, l'enseignement de la culture se résume dans la plupart des cas à l'accumulation d'un stock de connaissances, à une mosaïque de faits, de monuments et d'événements. Mme M. nous présente ce qu'elle a fait pendant une année scolaire sur la culture de la Chine :

Bien évidemment le premier empereur de Chine, parce qu'il y a des choses intéressantes à dire, Qin Shi Huang Di. Ensuite, alors on avait travaillé aussi avec un groupe, une classe sur l'histoire de Chine du premier empereur jusqu'à nos jours, donc, des personnages clés comme Zhang Qian. Alors, il y avait bien sûr, Marco Polo, comme Marco Polo est parti en Chine. Et Zheng He, Qianlong, etc. Donc ça c'est pour l'histoire. Pour la géographie, alors il y a plusieurs facettes, pour aborder la géographie chinoise. Il y a le relief, qui est quand même extrêmement important aussi pour comprendre la démographie chinoise, où elle se situe, l'agriculture chinoise aussi, le mode de vie. Les minorités chinoises aussi, parce que bien souvent aussi, c'est quelque chose qui les intéresse.

Mme Y. s'occupe plutôt de l'artisanat dans la culture chinoise :

On va choisir plutôt les choses qui sont les plus connues dans le monde entier. Par exemple, la calligraphie. Mais on peut pas faire le Taijiquan²⁴¹. Parce que moi, je sais pas faire. Mais si je savais faire, je vais leur apprendre. Par exemple, les papiers découpés, le théâtre d'ombres, on a déjà eu deux occasions. Et par exemple, la cuisine chinoise, la géographie chinoise, l'histoire chinoise, tout ça c'est dans le programme. Et puis, ça intéresse le plus les élèves, parce que... par exemple, tous les élèves savent dire kaoya²⁴², jiaozi²⁴³, parce que c'est vraiment la base de la culture chinoise. C'est ça qu'on va choisir.

Cette curiosité de la part des élèves pousse souvent les enseignants à passer plus de temps sur la culture. Par contre nous constatons en même temps que cette curiosité reste focalisée sur les activités artisanales, renforce parfois des stéréotypes sur la Chine et se limite à la distance culturelle en négligeant la proximité culturelle.

D'ailleurs, il faut admettre que la distance culturelle entre la Chine et la France crée des différences et aussi des préjugés sur la Chine et sur les Chinois. Ces préjugés entravent parfois le développement des compétences interculturelles car les élèves n'arrivent pas à identifier les effets ethnocentriques quand ils font face à un fait culturel. Les élèves de Mme R. critiquent souvent la mauvaise qualité des produits fabriqués en Chine et ceux de Mme Y. ont des remarques sur les conditions d'hygiène et sur la situation démocratique en Chine.

- Les infos de 20h, elles influencent les Français un peu, ils sont un peu l'anti-chinois, j'ai l'impression. Et puis : ah, cette usine, elle va déménager en Chine, ah, les produits qui viennent de Chine, c'est de mauvaise qualité. J'aime pas que mes élèves, ils voient que ça. (Mme R.)

- On a deux critiques sur la Chine, et ça pourrait être sur notre politique. J'avais eu une heure avec mes élèves de Terminale, parce qu'ils m'ont demandé de parler de la démocratie en Chine. L'autre critique, c'est... par exemple, la pollution... quand ils

²⁴¹ Les arts martiaux, traduction du chinois en français par l'auteur.

²⁴² Le canard laqué, traduction du chinois en français par l'auteur.

²⁴³ Les raviolis, traduction du chinois en français par l'auteur.

arrivent en Chine, ils trouvent que la Chine est sale... il y a pas mal de choses comme ça. (Mme Y.)

Pourtant, de l'autre côté, ces préjugés offrent aux enseignants une occasion de mener une pédagogie interculturelle en invitant les élèves à faire des recherches sur l'évolution et la transformation des conditions, en confrontant les différents points de vue dans la classe et en relativisant l'individu et le collectif. Mme R., enseignante native, discute souvent avec ses élèves de ses expériences personnelles en Chine et de son regard sur la France. Ces regards croisés donnent aux élèves du recul pour observer les deux cultures :

J'ai essayé d'expliquer du côté des Chinois, par exemple, je prends un exemple, je dis : « Alors, vous êtes en France, vous êtes moins nombreux. C'est à dire, imaginez, dans une classe, s'il y a que 10 personnes, on est tranquille, j'ai pas besoin de parler du problème de discipline, parce que ça existe pas. Mais imaginez dans une classe, s'il y a 50 personnes, même 100 personnes, s'il y a pas du tout de discipline, ça va être terrible. Et c'est à dire quand il y a 100 personnes, on a moins de démocratie, c'est sûr ». J'ai expliqué ça et puis même s'ils étaient pas vraiment d'accord avec moi, ils ont mieux compris pourquoi ça fonctionnait comme ça en Chine.

Nous pouvons voir qu'il existe un double tranchant à enseigner la culture chinoise, avec un effet négatif et un effet positif conjugués par rapport aux préjugés ancrés dans la tête des élèves français sur la Chine. Ceci pourrait être un obstacle pour les enseignants, mais en même temps ceci pourrait les amener à réfléchir sur leur pédagogie interculturelle pour corriger ces préjugés. Les deux effets interagissent constamment dans l'enseignement des compétences culturelles et le développement des compétences interculturelles.

Les enseignants nous témoignent que les parents sont très demandeurs de projets culturels et cela encourage l'enseignement de la culture en cours et même hors de l'école.

- J'ai senti que les parents étaient très très demandeurs justement de ce qu'on organise, des sorties, des activités culturelles en dehors du côté scolaire et en dehors de l'apprentissage de la langue proprement dite. (Mme D.)

- C'était à l'école O, on a organisé une soirée, deux soirées plutôt, une avec les 3èmes et 4èmes et une autre avec les 5èmes et 6èmes pour que les parents viennent voir ce

que leurs enfants ont appris. Et ça leur a fait super plaisir. Et après, même à la fin de l'année, ou au conseil de classe, les parents ont dit qu'ils étaient vraiment contents de voir ça et ont très apprécié ce qu'on a fait. (Mme Y.)

Il faut souligner que le chinois s'accompagne d'une certaine opacité pour les parents qui souhaitent suivre les études de leurs enfants. Contrairement aux autres disciplines que les parents ont eux-mêmes apprises pendant leur cursus secondaire, la langue chinoise leur est totalement inconnue. Les activités et les projets culturels sont donc plus voyants et accessibles pour eux afin de connaître ce qui se passe en cours de chinois avec leurs enfants. Mme G. nous explique :

Autant je crois qu'ils auraient peut être le culot de critiquer le contenu d'un cours de maths, parce que tout le monde a fait des maths dans sa vie, mais du chinois, ils n'oseront pas nous dire que ce qu'on fait n'est pas adapté, puisqu'ils méconnaissent totalement de toute façon le contenu d'un cours de chinois... Je pense qu'ils sont très très contents lors qu'on mène ce genre d'activités avec les élèves, avec leurs enfants, parce que... pour eux, c'est aussi une façon de donner un sens aux cours qu'on leur dispense. Et c'est quelque chose de concret.

Mme D., qui a reçu des critiques des parents disant qu'il n'y avait pas assez de projets culturels pendant l'année, ressent aussi cette attente des parents :

Ah, ils sont très demandeurs. C'est vrai que, eux, c'est ce qu'ils voient aussi, parce que les cours de chinois, ils en voient pas grand-chose (sourire), ils peuvent pas suivre tellement, par contre, dès qu'il y a une sortie, eux, évidemment, c'est ce qui est plus flagrant pour eux, quoi. C'est ce qui ressort, donc, oui, je pense que c'est important.

Certes, ces demandes poussent de temps en temps les enseignants à organiser des activités culturelles, mais pour rendre visibles aux parents ce que font leurs enfants en chinois, ces travaux culturels risquent de se réaliser au niveau superficiel. L'approfondissement de ces activités au niveau du *savoir-être*, du *savoir-apprendre* est parfois mis à part par les enseignants.

7.2.3 Facteurs personnels des enseignants

7.2.3.1 Perception et interprétation des compétences culturelles et interculturelles

Le résultat le plus significatif qui émerge dans les entretiens avec les enseignants est la diversité de leurs réponses par rapport à leur perception et interprétation des compétences culturelles et interculturelles. Cela signifie que les deux termes ne font pas encore l'objet d'une vision commune parmi les enseignants de chinois dans le contexte secondaire. En l'absence d'une définition commune des termes, la perception de l'enseignement de la culture est même différente de l'un à l'autre.

Quand nous discutons sur les sujets culturels à travailler avec les élèves, Mme R. nous donne un exemple de l'exploitation pédagogique de la carte de la Chine :

Par exemple, sur la culture, vous dites. Et puis la géographie, la carte de la Chine, les rivières, Changjiang²⁴⁴, Huanghe²⁴⁵, etc., les villes, le nom des régions, pourquoi ça s'appelle, par exemple, Shandong²⁴⁶, Shanxi²⁴⁷, etc. Donc en apprenant le Dong²⁴⁸ et le Xi²⁴⁹, et le Shan²⁵⁰, pourquoi le Shan, tout ça, et donc il y a beaucoup de choses à apprendre avec les enfants.

Il nous semble par cet exemple que d'après Mme R., l'objectif pédagogique est d'étudier le sens de chaque caractère qui compose le nom des régions, des provinces et le relief géographique. La culture se traduit dans la langue, dans chaque caractère. L'apprentissage des caractères vaut également apprentissage de la culture.

Mme Y. lance souvent des activités culturelles qui demandent une participation manuelle des élèves, telles que la calligraphie, les arts martiaux, les papiers découpés, puisqu'elle trouve que ce sont « *les choses les plus connues dans le monde entier* ». Avec les élèves de Section Orientale, elle prend comme sujets la cuisine, la carte géographique et

²⁴⁴ Le Yangtsé, traduction du chinois en français par l'auteur.

²⁴⁵ Le fleuve Jaune, traduction du chinois en français par l'auteur.

²⁴⁶ Nom d'une province chinoise.

²⁴⁷ Nom d'une province chinoise.

²⁴⁸ Caractère signifiant « est ».

²⁴⁹ Caractère signifiant « ouest ».

²⁵⁰ Caractère signifiant « montagne ».

l'Exposition Universelle à Shanghai, avec toujours des présentations générales sous forme de texte car elle pense que ce sont « *les choses les plus importantes* ». La culture devient dans ce cas-là un objet exotique pour les élèves.

Mme M. aborde l'histoire parfois autour d'un questionnement. Elle organise les événements et les personnages historiques à partir de la discussion sur l'ouverture et les échanges entre la Chine antique et le monde extérieur, pour que les élèves puissent avoir une idée sur l'évolution historique des relations géopolitiques, économiques et culturelles entre les deux communautés. A part l'histoire et la géographie, elle rajoute des sujets culturels en cours :

La démographie chinoise, où elle se situe, l'agriculture chinoise aussi, le mode de vie. Les minorités chinoises aussi, parce que bien souvent aussi, c'est quelque chose qui les intéresse. Pour les villes, les campagnes pour la géographie, les contrastes, ça c'est important aussi.

Nous pouvons remarquer que l'exploitation pédagogique de Mme M. reflète la conscience d'une relation géopolitique entre les deux cultures à mettre en place. Les sujets qu'elle choisit montrent aussi la prise en compte de la diversité culturelle en Chine. La « culture chinoise » est au pluriel dans la perception de Mme M..

Face à la question « Est-ce qu'un professeur natif est mieux placé pour enseigner la culture chinoise ? », les enseignants nous donnent des réponses variées qui indiquent aussi une partie de leur interprétation de la culture.

Mme R. pense qu'en tant qu'enseignante native, elle connaît mieux la culture chinoise que ses collègues français :

Je pense que la culture chinoise, comme vous dites, je pense qu'on est quand même baigné dedans, moi, j'ai vécu 26 ans en Chine, je connais quand même bien la société chinoise, la tradition, la culture. Je pense que pour mieux connaître la culture chinoise, il faut vivre en Chine. Moi, en tant que professeur d'origine chinoise, je pense que je connais un peu mieux la culture par rapport aux autres professeurs qui

n'ont pas vécu en Chine, presque, ou... ils ont vécu en Chine pendant quelques mois, je suis pas très modeste à ce point-là, je pense que je connais quand même mieux.

Nous pouvons ainsi imaginer que pour Mme R., les avantages dont elle dispose pour enseigner la culture est qu'elle a vécu longtemps en Chine et donc a accumulé plus de connaissances sur la société et sur la tradition par rapport à ses collègues français. Les connaissances occupent alors une place primordiale dans l'enseignement de la culture.

Mme D. pense aussi que les avantages d'un enseignant natif sont évidents puisque ce dernier a cette culture dans le sang et serait mieux placé pour la raconter.

Ah, ça me paraît évident, parce que s'il est de culture chinoise, il l'a dans le sang, et qu'il va être mieux placé pour raconter, parce que la culture, c'est avant tout quelque chose qu'on vit, c'est pas des connaissances, c'est... quand on a tout oublié, ce qui reste, c'est la culture. Voilà, c'est la réponse. Ça me paraît plus logique quoi, oui.

Il est bien clair que d'après Mme D., les connaissances d'un enseignant natif sont insuffisantes pour enseigner cette culture, mais elle ne nous précise pas quelles compétences, distinctes des connaissances, seraient nécessaires pour enseigner sa culture maternelle. En revanche, elle pense que le seul inconvénient est qu'un enseignant natif ne maîtrise pas parfaitement la langue française, ce qui nuit parfois aux explications qu'il apporte.

Le problème que peut rencontrer une classe de français avec un professeur chinois qui va enseigner la culture chinoise, c'est s'il s'exprime pas forcément, extrêmement, facilement en français. Et c'est là où il y aura des blocages... et où, un professeur français, du coup, il va être plus clair. Voilà, c'est plus à ce niveau-là. Mais après, au niveau du contenu, c'est ce que je disais tout à l'heure, au niveau du contenu, c'est mieux que ce soit enseigné par un Chinois.

Conformément aux résultats de la recherche menée par Derivry (2006) auprès de 38 enseignants d'anglais sur la compétence d'enseignement de la langue des enseignants « natifs » et « non-natifs », les enseignants cités au-dessus soulignent également la « supériorité » des enseignants « natifs » dans l'enseignement de la culture. Ici, le vécu est considéré comme la compétence linguistique qui prime sur la compétence d'enseignement.

Mme M. remarque qu'un enseignant natif serait mieux placé pour enseigner la culture chinoise, à condition qu'il ait un certain recul sur sa culture maternelle.

Un enseignant chinois qui transmet la culture, il a un vécu. Donc s'il a du recul sur sa propre culture, il peut mieux expliquer le comportement d'un Chinois, l'état d'esprit, la façon dont il va réagir dans telle situation particulière, et l'expliquer à travers la culture, à travers son histoire.

Mme Y., enseignante native, nous donne un contre-exemple en disant qu'elle ne dispose pas toujours du recul suffisant pour enseigner sa propre culture. C'est en travaillant et discutant avec ses collègues français qu'elle commence à observer sa culture avec distance.

Je crois pas qu'on est mieux en fait, parce que d'un côté, je comprends pourquoi on dit qu'on est mieux, parce qu'on connaît mieux la culture chinoise. Mais les contraintes ici... comme nous, on croit que c'est normal, et on perd l'esprit de curiosité. Par contre, je crois qu'avec mes collègues français, j'ai appris énormément de choses, parce que c'est eux qui m'ont indiqué ce qui était plus intéressant pour les Français, les jeunes Français. Et je trouve que c'est... parce que pour nous, on trouve que tout est normal. Dans ce cas-là, d'abord, on sait pas quels sujets qu'on va choisir, et ensuite, on sait pas comment on peut transmettre ces infos.

Mme G. se reconnaît plutôt dans les deux visions de ces collègues. Elle estime que les enseignants natifs n'ont pas d'avantages par rapport aux enseignants francophones à l'égard de l'enseignement de la culture chinoise.

Je suis pas sûre qu'ils soient mieux placés. Parce que je suis pas convaincue qu'en étant natif, on a une meilleure connaissance de sa culture, moi même, on pourrait me coller facilement sur l'histoire de France, si on prenait l'histoire des rois, j'avoue que je serai un peu embêtée. Et... je pense... que de la même façon, nous les francophones, on a étudié des périodes très précises aussi de la Chine, et on peut être relativement compétent sur certaines périodes, pas sur tout, bien sûr, mais sur certaines périodes. Donc je suis pas convaincue qu'un collègue sinophone soit mieux placé que des collègues francophones pour expliquer la culture chinoise. Après, on peut avoir des visions différentes et complémentaires, par contre, ce qui peut être intéressant, c'est

d'être amené à présenter un pont de la culture chinoise, avec nos deux visions, une vision occidentale et une vision asiatique. Voilà, là on peut faire des choses intéressantes.

Il nous paraît que Mme G. conteste la compétence d'enseignement de la culture des enseignants « natifs ». Mais cette contestation se limite aux connaissances académiques dont disposent les enseignants « natifs » et « non-natifs ». Mme G. évoque aussi les visions complémentaires sur la culture chinoise des enseignants avec des profils différents, ce qui est intéressant pour le développement d'un *savoir-être*, plus particulièrement pour le repérage des effets ethnocentriques provenant de la culture française mais aussi de la culture chinoise, ou pour la mise en relation des deux cultures par comparaison ou analogie.

Quand nous demandons à ces enseignants de définir les compétences culturelles et interculturelles, la plupart montrent leur ignorance de ces deux termes.

Mme Y. trouve que c'est difficile de définir les compétences culturelles et interculturelles. Elle se rend compte que « compétence » ne signifie pas « connaissance », mais ne sait pas comment développer les compétences chez les élèves. Elle trouve que c'est possible d'enseigner les connaissances en cours mais ne pense pas que ce serait possible de développer les compétences culturelles et interculturelles dans le contexte secondaire.

Sauf les enfants d'origine chinoise, je crois que dans leur vie quotidienne, il existe pas mal de choses chinoises. Ils connaissent mieux, mais je peux pas dire qu'ils ont des compétences non plus. Mais au niveau de l'interculturel, ils ont plus d'expériences que les autres. Mais pour les élèves français, la compétence, je peux pas dire ça, non, non, pour moi, c'est... non, la compétence, je crois pas... Quand ils passent leur Bac, ils peuvent faire leurs études en Chine, ils vont partir et commencer à connaître plus exactement ce que c'est la culture chinoise. Et avec tout ça, ils peuvent commencer à construire des compétences, mais c'est justement après leur Bac. Ils ne peuvent pas le faire avant.

Pour Mme M., les « compétences culturelles » consistent dans des *savoirs* et des *savoir-faire*, alors que les « compétences interculturelles » concernent la mise en relation des deux cultures :

Ma perception des compétences culturelles et interculturelles, moi, souvent, je préfère aborder « compétences interculturelles ». C'est-à-dire qu'on peut parler de la culture chinoise, bien évidemment, de leurs traditions, de choses qu'ils peuvent faire et qu'on ne fait pas. Mais je trouve intéressant chaque fois de mettre ça en rapport avec notre propre culture, sinon, ça fait un peu catalogue de connaissances et puis, c'est pas ce qu'on leur demande, on leur demande de réfléchir. Alors c'est pas toujours évident. Mais s'il y a une remarque sur le niveau de vie, sur les contrastes, on peut leur demander de s'interroger sur ce qui se passe aussi chez nous.

Mme G. fait aussi attention à la distinction des deux termes, d'après elle, les « compétences culturelles » sont liées aux connaissances culturelles, tandis que les « compétences interculturelles » nécessitent une capacité d'analyse des deux cultures :

Pour moi, « compétences culturelles », c'est être capable de connaître des choses sur la culture d'un pays. Et des compétences interculturelles, c'est être capable de croiser des cultures de pays différents, de civilisations différentes, parce que si l'on a des compétences interculturelles, ça veut dire qu'on est capable de mieux comprendre comment le monde fonctionne. On s'est pas contenté d'entendre dire qu'à tel endroit, ça c'est passé comme ça, à tel autre endroit, ça s'est passé comme ça. Et tiens, c'est bizarre, il se passe pas tout à fait les mêmes choses. Mais on est capable de se dire s'il se passe pas les mêmes choses, c'est parce qu'on a analysé en fait, je pense qu'il y a une analyse qui se fait, donc, ça aide à mieux comprendre comment le monde tourne.

Conformément aux résultats des recherches de Byram et al. (1995) qui ont réalisé une étude sur les définitions données par les enseignants, de « cultural awareness », et aux résultats de Morgan (2008) qui a demandé aux enseignants de définir les compétences interculturelles, les définitions et interprétations des compétences culturelles et interculturelles dans la présente recherche sont variées et personnelles. Cette variété pourrait s'expliquer par une insuffisance pédagogique dans les formations initiales et continues des enseignants. (Guilherme, 2002, Garrido et Álvarez, 2006 et Byram, 2008). Ce constat est également confirmé par l'analyse du rapport de certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré CAPES et CAFEP en chinois de l'année 2009. Ces deux concours consistant à évaluer mais aussi à guider les formations initiales des futurs enseignants, mettent majoritairement l'accent sur les compétences linguistiques et sur la réflexion argumentée d'un

texte littéraire. L'attente générale du jury concernant l'épreuve de commentaire dirigé en chinois porte sur les points suivants où nous n'avons pas remarqué une sensibilisation des enseignants aux compétences culturelles et interculturelles :

- *la connaissance et la compréhension profonde de l'œuvre et de l'écrivain*
- *la capacité d'analyser le texte, d'organiser une réflexion argumentée autour du texte*
- *la qualité de l'expression écrite en chinois (langue correcte, vocabulaire pertinent)*
- *la présentation (introduction, développement et conclusion) et le soin des travaux (écriture et alinéas)²⁵¹*

Certes, dans le rapport, le jury insiste aussi sur les connaissances culturelles et sur la prise en compte du contexte culturel dont relève le texte, mais à notre avis, il ne s'agit pas d'une sensibilisation réelle des enseignants aux compétences culturelles pour deux raisons : premièrement, les connaissances culturelles n'égalent pas les compétences culturelles qui comprennent les *savoirs* culturels et les *savoir-faire* culturels, alors que ces derniers ne sont pas pris en compte dans le concours. Deuxièmement, les connaissances culturelles sont indispensables pour la compréhension et l'analyse des textes littéraires mais ne sont pas valorisées comme telles dans la production finale par rapport à l'attente générale du jury citée ci-dessus. Quant aux épreuves orales d'admission, à part le repérage de la problématique commune des documents données, « *sont pris en considération d'autres critères d'évaluation : compréhension des documents, connaissances historiques et culturelles, capacité d'adaptation, originalité argumentative, aisance d'expression* »²⁵². Ici, les savoirs culturels sont mis en valeur, mais les *savoir-faire* sont encore invisibles dans l'évaluation. Par ailleurs, l'accent mis sur les connaissances culturelles pourrait amener les futurs enseignants à croire que l'enseignement de la culture ne signifie que l'enseignement des connaissances culturelles.

Nous avons remarqué dans le rapport, quelques pistes qui pourraient être mises en relation avec la sensibilisation aux compétences interculturelles, telles que « *la dimension civique de*

²⁵¹ BELLASSEN, J., (2009), *Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré CAPES et CAFEP, Chinois, rapport de jury*, Ministère de l'Éducation nationale, Direction des personnels enseignants, p. 10.

²⁵² Idem. p. 38.

l'enseignement »²⁵³ ou « *l'ouverture d'esprit* »²⁵⁴. Par contre, le rapport n'a pas précisé ces deux points. Nous pouvons ainsi constater que les enseignants de chinois ne bénéficient pas assez de formation pédagogique sur les compétences culturelles et interculturelles.

Cependant, on peut noter que les interprétations de la culture et de l'enseignement de la culture sont en rapport avec les expériences et l'intérêt personnels des enseignants. Il faudrait discuter si de telles expériences et de tel intérêt auraient moins d'impact sur la pratique des enseignants, s'ils connaissaient bien les théories et la pédagogie interculturelles. Mme R. est fière des poèmes classiques chinois, donc elle veut bien étudier la littérature avec ses élèves. Comme elle a travaillé pendant quatre ans au Consulat de Chine à Strasbourg et qu'elle a rencontré des personnes qui ont très peu de connaissance sur la Chine, elle pense que les élèves ont toujours une image négative de la Chine. Le mari de Mme G. est professeur d'histoire et de géographie, ils ont fait ensemble une recherche sur l'histoire de la dynastie Song pendant un an à Hangzhou. Mme G. préfère donc les connaissances académiques sur l'histoire de la Chine. Mme M. a passé une période « difficile » en Chine car elle n'a pas prononcé un mot en chinois pendant les trois premiers mois. Elle connaît donc très bien le chemin à parcourir pour briser la glace avec un étranger et donne souvent des conseils aux élèves avant et pendant leur voyage en Chine. Mme D., qui n'a aucune expérience dans l'enseignement de la langue et de la culture chinoises, compte sur les manuels pour enseigner la culture. Les résultats de la présente recherche correspondent à ce que préconise Lázár (2011) en disant que les enseignants ont tendance à se référer à leurs expériences personnelles pour construire leur cadre de référence personnel sur la dimension culturelle dans l'enseignement de la langue. Starkey (2007) et Sercu et al. (2005) constatent que, quand les enseignants manquent de compétences pédagogiques dans l'enseignement de la dimension culturelle ; ils s'appuient régulièrement sur les manuels scolaires pour déterminer le contenu de l'enseignement de la culture. Nous allons montrer dans la section suivante que cet appui sur les manuels scolaires est lié à des facteurs plus complexes que celui des simples expériences personnelles des enseignants.

²⁵³ Ibid. p. 45.

²⁵⁴ Ibid. p. 45.

7.2.3.2 La relation entre les enseignants et la culture chinoise

Certains résultats suggèrent qu'il existe souvent une relation entre les enseignants et la culture chinoise qui influence leurs objectifs culturels et interculturels dans l'enseignement. Ils sont émotionnellement attachés à cette culture et sont motivés pour faire partager ce plaisir. Ce constat coïncide avec la recherche de Starkey (2007) qui estime que les enseignants réfléchissent sur ce qui les motive eux-mêmes, essaient de revivre cette expérience à travers ses élèves. Mme D. est fascinée par l'étude des caractères chinois et veut bien partager cette joie avec ses élèves :

Il y a deux choses pour l'étude du chinois, moi, personnellement, ce qui m'a orienté vers la Chine et les Chinois, c'est les caractères chinois, donc je trouve ça fascinant quoi, c'est un monde fascinant et inépuisable, donc moi, c'est plus cet aspect-là dont je vais parler, parce que c'est ce qui me touche le plus.

Nous remarquons que Mme D. se focalise plutôt sur l'apprentissage de la langue, et surtout sur l'apprentissage des caractères, que sur la dimension culturelle tant dans l'entretien que dans la pratique. Cela influence aussi sa perception de l'enseignement de la culture en croyant que l'apprentissage des caractères fait partie de l'apprentissage de la culture.

Mme G. choisit aussi des sujets en fonction de son propre intérêt :

Alors moi, j'avoue que j'aime bien travailler sur des sujets que j'aime, parce que si j'aime bien les sujets, je pense que j'arrive à transmettre ça aux élèves.

Mme R., enseignante native, souhaite que ses élèves puissent s'intéresser à la richesse de l'histoire et de la littérature de son pays natal, au lieu de ne voir que les aspects négatifs dans le développement du pays. Elle travaille souvent l'histoire et la littérature qui lui apportent une certaine fierté vis-à-vis de sa culture maternelle avec pour but le fait que ses élèves aiment cette culture. Il s'agit d'un investissement affectif pour un retour émotionnel.

Par rapport aux enseignantes natives, les professeurs non-natifs ont plus de facilité à briser l'évidence culturelle. Mme Y. trouve que ses collègues français lui rappellent souvent

ce qui est intéressant pour les Français alors qu'étant native, elle ne s'en rend pas souvent compte.

Mais les contraintes ici... comme nous, on croit que c'est normal, et on perd l'esprit de curiosité. Par contre, je crois qu'avec mes collègues français, j'ai appris énormément de choses, parce que c'est eux qui m'ont indiqué ce qui était plus intéressant pour les Français, les jeunes Français. Et je trouve que c'est... parce que pour nous, on trouve que tout est normal.

Par contre, les enseignants natifs sont plus sensibles à la reconnaissance des stéréotypes, aux effets ethnocentriques dans l'observation de la culture chinoise. Ils parlent plusieurs fois dans les entretiens du fait que les élèves français manquent d'objectivité pour la culture chinoise, alors que les enseignants non-natifs n'en prennent pas beaucoup conscience, du moins dans les échanges que nous avons effectués avec eux. Mme R., enseignante native, pense que les aspects négatifs ne font pas une Chine réelle.

Pour que les jeunes Français voient quand même la vérité aujourd'hui en Chine, parce que les Français aujourd'hui, même les adultes, ils regardent la Chine à travers leurs infos, leur journalisme. Mais moi, je dirais, il faut aller voir de leurs propres yeux. Et dans GEO ou sur ARTE, je vois qu'il y a des choses quand même assez objectives. (Mme R.)

Il nous semble en même temps que certains événements dans l'histoire de la Chine ont stigmatisé les enseignants natifs, ce qui a des conséquences dans leur exploitation pédagogique de la culture. Face aux discours négatifs sur la politique, ils restent souvent muets car la politique est un sujet tabou pour les deux enseignantes qui ont vécu la période de la Grande Révolution Culturelle et les manifestations de la place Tian'anmen en 1989.

Aujourd'hui, on apprend la culture, mais, je préfère éviter les points politiques. C'est pareil, [...] quand je travaillais avec les adultes, je disais pendant mes cours : « On peut parler de beaucoup de choses, mais on fait pas la guerre au niveau politique ». Parce que si on fait un débat là-dessus, c'est pas la peine. (Mme R.)

Nous constatons aussi que les deux enseignantes natives travaillent en étant soumises à un rapport de force entre un esprit patriotique pour la Chine et le système éducatif français. D'une part, elles gardent un esprit patriotique pour leur pays natal et ont l'intention d'en promouvoir la culture pour un rendement affectif de la part de leurs élèves. D'autre part, elles doivent respecter le système éducatif français orienté vers la promotion de l'identité française. Les deux forces se conjuguent et les amènent souvent à se positionner dans un juste milieu entre les deux cultures.

A partir des entretiens effectués, nous remarquons que les enseignants non-natifs ne reconnaissent pas toujours des effets ethnocentriques qu'ils portent parfois eux-mêmes dans leur observation de la culture chinoise. Cet esprit maison, reposant sur une adhésion positive au pays où ils sont nés, pourrait aussi être dû à la durée et aux modalités propres aux séjours qu'ils ont effectués en Chine. Les enseignants français ont vécu en Chine au maximum pendant une année, dans une université chinoise. Ils habitaient la plupart du temps dans la résidence universitaire où les contacts avec les natifs étaient souvent très limités. Les activités lors de la formation, étaient centrées sur le perfectionnement linguistique et l'actualisation des connaissances sur le pays. Cela laisse peu de place à l'émergence explicite des conflits, des regards croisés pour qu'ils aient un regard critique sur les pratiques françaises. Heureusement, avec la présence des enseignants natifs dans le même établissement, les échanges entre les enseignants non-natifs et natifs pourraient compléter ce dont l'un ou l'autre ne dispose pas. Par exemple, les enseignants non-natifs font découvrir ce que les enseignants natifs trouvent « normal » ou « naturel », mais « particulier » pour les Français, tandis que les enseignants natifs aident leurs collègues non-natifs à apercevoir le regard parfois ethnocentrique sur la Chine dans la culture française.

7.2.3.3 Perceptions de rôle professionnel des enseignants

Certains enseignants estiment que leur rôle professionnel en tant qu'enseignant ne doit pas se limiter à donner des connaissances. Mme M. pense que les enseignants doivent faire réfléchir les élèves au lieu de leur donner une réponse décisive vis-à-vis des discours négatifs sur la Chine :

La démarche même au lycée, c'est de leur dire avant de répondre à leurs questions, de faire une recherche par eux-mêmes, et de confronter ces recherches, de soulever les questions, mais pas de donner de toute façon des réponses définitives et encore moins, notre opinion, puisqu'on est pas là pour ça. On est là pour les inciter à réfléchir, à découvrir.

Nous remarquons que des enseignants focalisent leur rôle professionnel sur l'enseignement de la langue chinoise et trouvent que le développement des compétences culturelles et interculturelles est au-delà de leur obligation professionnelle. Il s'agit surtout des enseignants natifs et des enseignants débutants. Nous avons l'impression que, dans les entretiens réalisés, ils mettent l'accent sur l'efficacité de leur enseignement, alors que la responsabilité éducationnelle est mise à l'écart. Cela n'est pas dû totalement à un manque de conscience du rôle éducationnel que joue un enseignant surtout dans le contexte secondaire, mais plutôt à une insécurité pédagogique dans un contexte avec lequel ils sont moins familiarisés. Les formations initiales et continues, se concentrant sur la formation de la pédagogie linguistique, ne leur ont pas donné de moyen nécessaire pour mener une réflexion ou une discussion avec leurs élèves afin de mettre en place un développement des compétences culturelles et interculturelles.

Le sens de la responsabilité d'un enseignant s'applique aussi dans l'enseignement de la culture, certains enseignants travaillent moins sur la culture car cela demande beaucoup de temps pour préparer. Mme D. enseigne avec le manuel et ne prépare pas des documents complémentaires car elle n'a pas assez de temps pour en préparer.

Ça demande toute une préparation que j'ai pas eu le temps de faire, en fait. Voilà. Donc, moi, je me suis plutôt cantonnée à suivre le manuel, parce que je démarrais et que c'était une façon, d'y voir plus claire et de suivre mieux un déroulement.

Mme M. avoue que le travail avec des documents authentiques intéresse parfois moins ses élèves car elle n'en a pas bien fait la sélection.

Donc j'utilise ponctuellement ou je leur demande de lire tout simplement et quand je parle de la culture, ils sont quand même des générations de l'image, donc bien souvent, j'ai utilisé un petit documentaire, et travaillé autour de ce documentaire-là.

Alors après, il y en a des qui sont plus ou moins intéressants. Mais je vais pas faire mon tri trop longtemps non plus, ça était vingt minutes.

Mme R. trouve que l'utilisation de nouvelles technologies exige un temps d'organisation et elle préfère enseigner de façon classique avec des textes :

Je préfère des papiers, et puis je peux en emmener partout avec moi. J'ai pas besoin de choisir la salle, parce qu'il y a pas d'ordinateur, pas de télé. Et des fois, la télé fonctionne pas. Donc à cause de tout ça, je préfère le document, vraiment le document à papier. Donc le texte, ensuite le vocabulaire, ça c'est quelque chose, pour moi, le fondamental.

C'est à cause de cet évitement pédagogique que certaines compétences culturelles et interculturelles ne peuvent pas trouver leur place dans les cours de chinois. Par exemple, identifier les situations de valorisation et de dévalorisation dans un document, interpréter des documents authentiques, les contextualiser et y découvrir les écarts interprétatifs entre les deux systèmes culturels, ou comprendre des informations représentées sous forme visuelle et audiovisuelle.

Nous pouvons ainsi conclure que, les objectifs culturels et interculturels de la perspective des enseignants sont influencés par le contexte scolaire où les enseignants se situent, par l'originalité de la langue qu'ils enseignent et par quelques éléments personnels. Nous avons aussi découvert des sous-facteurs influents proprement liés à l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français. Par exemple, le statut des enseignants de chinois dans l'établissement, la demande intense d'activités culturelles et interculturelles de la part des parents, due à l'opacité de cette langue, etc.

7.3 La perspective des élèves et des parents

Dans cette section, nous allons analyser les facteurs qui influencent les objectifs culturels et interculturels attribués par les élèves et leurs parents à l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire. Il s'agira d'une analyse des résultats obtenus dans les entretiens auprès des vingt élèves de la 6^{ème} jusqu'à la Terminale et de quinze parents. Nous allons

essayer de découvrir plus particulièrement le lien entre les objectifs culturels et interculturels et les quatre facteurs que nous avons abordés dans la section 2.3 qui portent sur la motivation des élèves, l'attitude envers la culture cible, la psychologie cognitive et sociale ainsi que la sociologie de l'éducation et de la culture.

7.3.1 La motivation des élèves et les objectifs culturels et interculturels

Dans cette section, nous allons analyser le rapport entre la motivation des élèves et les objectifs culturels et interculturels et notamment l'impact de l'apprentissage du chinois en cours et dans les contacts directs avec les natifs au cadre scolaire. Nous allons comparer ou contraster en même temps la présente recherche avec les recherches empiriques et conceptuelles que nous avons évoquées dans la section 2.3.

7.3.1.1 Motivation intégrative et motivation instrumentale

La théorie de Gardner et Lambert (1972) sur la motivation dans l'acquisition des langues secondes nous fait distinguer deux types de motivation : la motivation intégrative et la motivation instrumentale. Les élèves interrogés dans la présente recherche nous signalent les deux types de motivation pour l'apprentissage de la langue chinoise en secondaire en citant toujours deux raisons majeures pour ce choix : l'intérêt pour la langue et la culture chinoise et l'intérêt professionnel de la langue pour l'avenir :

Et le chinois, c'est vraiment par intérêt, oui, je suis vraiment intéressé de découvrir sur une autre culture et aussi parce que la Chine est en pleine expansion. La Chine, c'est un pays qui va bientôt être première puissance mondiale donc c'est important d'apprendre le chinois, car ça pourrait nous servir plus tard. (Elève 20)

Mais la plupart des élèves nous confirment que la motivation initiale était la découverte de la langue et de la culture. L'intérêt professionnel pourrait être une conséquence suite à cette décision mais ne fait pas partie de leur premier objectif :

Je vous le dis, ça peut lui servir. C'est un plus sur un CV. Mais je ne pense pas qu'il l'ait fait d'abord pour ça. Mais il l'a pas fait dans un but d'un projet professionnel précis. À 12 ans, c'est encore jeune. (Parents de l'élève 6)

Nous remarquons en même temps que les collégiens montrent le plus souvent une motivation intégrative, et moins instrumentale que les lycéens dont la plupart ont déjà une orientation précise sur leur avenir et se rendent de plus en plus de compte de l'intérêt professionnel. C'est la raison pour laquelle, en termes d'objectifs culturels et interculturels, les collégiens souhaitent travailler comme sujets l'histoire et la géographie chinoises, les monuments célèbres ou les paysages à visiter. Quant aux lycéens, ils préfèrent connaître la façon de vivre ou le développement économique chinois pour une mise en situation dans le contexte chinois.

Conformément aux résultats de recherche d'Oxford et Shearin (1994), certains élèves montrent une motivation à l'apprentissage de la langue et de la culture chinoises invoquant la raison de la réussite personnelle. Ils pensent que la difficulté de cette langue lance un défi et ils ont bien envie d'essayer. En revanche, la peur d'échec pourrait être un frein pour des choses d'ordre interculturel, par exemple, le *savoir-apprendre* d'ordre interprétatif en utilisant des procédures de compréhension globale de textes écrits et oraux. Voici un exemple :

[...] les textes, c'est ce qui est de plus facile je pense. Parce que quand on regarde un film, quand on écoute, ça va vite, on a pas vraiment le temps, donc je pense que les textes, c'est ce que je préfère, parce que on peut s'appuyer dessus, on peut le relire, c'est ça qui est bien. (Elève 19)

7.3.1.2 L'apprentissage en cours de chinois

Les résultats obtenus comme objectifs généraux de l'apprentissage du chinois dans la section 6.1 nous montrent que la motivation initiale des élèves lors du choix de cette langue était d'apprendre la langue et la culture chinoises, mais, dans la plupart des cas, l'apprentissage de la langue est prioritaire sur celui de la culture, surtout quand ils sont interrogés pour une préférence entre un professeur natif ou non-natif de chinois :

- *Je préfère un professeur chinois de chinois parce qu'il n'a plus l'accent. (Elève 1)*
- *Je pense que les professeurs français qui font le chinois, c'est un peu moins bien, parce que des fois, les ordres de traits ou des truc comme ça, ils savent pas forcément. Pour moi, c'est mieux d'avoir un professeur chinois qui t'apprend le chinois. (Elève 2)*
- *Je sais pas écrire, donc j'apprends à écrire. (Elève 5)*
- *C'est sûr que le prof chinois de chinois, ils connaissent plus la langue, ils savent plus, ils la parlent depuis tout petits, donc c'est l'avantage. (Elève 6)*

Comme ce que nous montre Derivry (2008), il existe toujours une confusion entre le locuteur natif et l'enseignant natif dans les opinions et les perceptions communes pour créditer les enseignants « natifs » d'une meilleure compétence d'enseignement. Les réponses recueillies nous montrent de la même façon que les élèves se préoccupent plus de l'existence d'un professeur natif pour une raison linguistique : l'accent ou l'écriture des caractères. D'ailleurs, certains pensent même qu'il faut préserver du temps pour l'apprentissage de la langue en cours, vu qu'il s'agit d'une langue difficile et l'apprentissage de la culture pourrait se faire à la maison :

- *J'ai jamais posé des questions comme ça, parce que j'en vois pas du tout l'intérêt, c'est surtout la langue chinoise qui m'intéresse, c'est pour pouvoir aller plus tard en Chine. (Elève 1)*
- *Parce qu'en fait, il demandait toujours plus sur les caractères, aussi sur la culture, mais c'est vrai que la culture, avec les livres, on y arrivait. (Parents de l'élève 1)*
- *Alors moi, j'attends surtout au niveau linguistique, parce qu'au niveau culturel, je trouve que les enfants qui s'intéressent, peuvent toujours lire. Il y a des outils, l'Internet, les livres et tout ça, et je trouve que par contre, la langue, c'est très compliquée. (Parents de l'élève 3)*

Ici, il paraît que la motivation pour l'apprentissage de la langue entrave parfois celui de la culture en cours. Par contre, ces constats reflètent aussi l'idée que ce que l'on fait en cours peut se réaliser avec la lecture des livres sur la culture à la maison. Cela amène à nous interroger sur les sujets culturels travaillés en cours et la façon d'aborder la culture de la part des enseignants. Si l'apprentissage de la culture en cours ne peut pas offrir d'avantages sur l'apprentissage à la maison, les élèves ont raison de prendre l'apprentissage de langue en priorité.

Pour les sujets abordés en cours, la majorité des élèves et certains parents pensent que l'accent est souvent mis sur l'histoire et la géographie chinoises, alors qu'ils souhaitent travailler davantage la vie quotidienne des Chinois et leur façon de vivre :

- Je pense qu'on devrait faire un petit peu plus de culture sur la Chine. Par exemple, les moyens de vivre, tout ce qui est de travail, ou comment ils font dans la vie quotidienne. (Elève 17)

- Puis, il faut se mettre d'accord sur ce qu'on appelle l'aspect culturel. Souvent on pense que la partie culturelle, c'est connaître la littérature, les monuments, mais la culture c'est aussi décrypter le quotidien. Pourquoi on réagit comme ça ? Qu'est-ce que la superstition ? Toutes ces petites choses du quotidien, c'est aussi ça la culture. Et ça peut être négligé oui. (Parents de l'élève 19)

Si l'enseignement de la culture chinoise se contente de donner des connaissances sur l'histoire et la géographie, les élèves et leurs parents ont raison d'avoir l'idée que la « culture » pourrait se faire à travers la lecture à la maison. C'est la façon de vivre ou la vie quotidienne des Chinois qu'ils ne peuvent pas apprendre à partir des livres, parce qu'ils attendent non seulement les connaissances, mais aussi des *savoir-faire* dans la communauté chinoise.

De la part des enseignants, la façon d'aborder la culture pourrait aussi être mise en question si les élèves trouvent qu'ils peuvent travailler tous seuls à la maison, sans aide de professeurs. Une élève nous parle de la façon de travailler l'histoire de la Chine avec son enseignante de chinois :

Sinon, avec Madame G, on a appris des choses sur Mao, c'est intéressant aussi. Mais le reproche que je peux lui faire, c'est qu'on a eu beaucoup de choses à apprendre d'un coup, plein de nouveaux mots, du coup, ça était très dur. C'est vrai qu'on avait beaucoup de boulot. (Elève 19)

La culture est abordée dans la plupart des cas avec la langue et est au service de la progression en langue. L'apprentissage par cœur des mots nouveaux est la méthode la plus utilisée par les professeurs. C'est la raison pour laquelle nous avons beaucoup de demandes

de la part des parents en espérant que les activités en culture puissent être plus dynamiques et plus vivantes :

- *C'est très... ça reste très... comment dirais-je, théorique. Voyez un peu ce qu'on lit dans des livres, bon, donc je (n)'ai pas trouvé ça très vivant... (Parents de l'élève 1)*
- *Je pense que la clé du succès sera les voyages, sera les échanges, les clubs de chinois, j'en sais rien. Il faudrait faire des choses comme ça beaucoup plus vivantes quoi... (Parents de l'élève 19)*

Certains élèves constatent que le travail de la culture en cours est de façon très superficielle :

[...] Maintenant ce qui m'intéresse le moins, je dirais, c'est les visites juste pour voir rapidement quelques choses et après on oublie une semaine plus tard. (Elève 7)

Tout cela nous laisse à penser que le rôle des enseignants se réduit à donner des connaissances académiques ou à organiser des sorties. Il manque toujours un travail approfondi au regard des élèves et parents. Les objectifs des élèves et des parents nous dévoilent les lacunes dans l'enseignement de la culture chinoise des enseignants.

Le pire encore, c'est que nous avons des élèves qui témoignent de conflits entre les élèves et l'enseignant natif quand ils posent des questions un peu « sensibles » en cours :

- *[...] Souvent les élèves n'ont pas la même vision des choses que les profs. Justement l'année dernière, ça a posé un petit peu de problème. Des élèves disaient tout le temps que la Chine était sous une dictature, ça a énervé la prof, parce qu'elle disait que non... (Elève 3)*
- *C'était l'année dernière, j'avais posé à mon professeur, quelques questions à propos de la situation qui se passait actuellement au Tibet. En fait, elle était assez carrée dans les positions qui... c'est à dire qu'elle défendait ce que un peu officiellement... on disait, du côté des Chinois... (Elève 15)*

Les élèves trouvent que parfois c'est un peu difficile d'exprimer les points de vue personnels sur ces sujets « tabous » pour les Chinois avec un enseignant natif et n'ont plus de motivation pour aborder ces sujets en cours.

En outre, les résultats nous indiquent que les élèves s'intéressent aux expériences vécues en Chine qui les motivent pour l'apprentissage en cours :

- [...] *Même avec l'assistante qui vient le mardi, j'aime bien aussi. (Elève 18)*

- *Alors qu'un professeur chinois, il connaît presque tout, il connaît beaucoup de choses sur la Chine en elle-même, on peut lui poser des questions, alors que je pense que Madame G. aurait su des choses mais pas autant que Madame L., comme Madame L., elle a connu presque tout. Elle l'a même vécue. (Elève 19)*

- *Et cette année, je suis avec Madame L., et c'est vraiment aussi bien, parce que d'autant plus qu'elle a plus de connaissances sur la Chine que Madame G. Donc je suis d'accord pour dire qu'un professeur chinois, c'est beaucoup mieux. (Elève 20)*

Nous pouvons constater à partir de ces discours que ces expériences vécues permettent aux élèves d'avoir plus de « connaissances » sur la Chine. Les élèves prennent dans ce cas-là l'enseignant comme un « informateur ». L'objectif culturel ou interculturel se focalise encore sur les *savoirs*.

7.3.1.3 Les contacts directs avec les natifs

Les élèves interrogés demandent ou apprécient toujours les contacts directs avec les Chinois, que ce soit un voyage en Chine, l'accueil d'un correspondant à la maison ou un échange par courrier avec un élève chinois :

C'était la meilleure expérience depuis mes quatre années là, parce que c'est vraiment là où j'ai pu savoir comment je me débrouillais en chinois devant lui. (Elève 9)

Les parents en témoignent aussi de leur part l'intérêt pour toute la famille au niveau humain de cet accueil :

Donc au niveau linguistique, c'était pas formidable comme rentabilité mais au niveau humain, c'était très agréable, très chouette. (Parents 19)

Le plaisir aux contacts directs avec les natifs nous montre que les élèves et leurs parents attribuent à l'enseignement du chinois un objectif de se ménager un contact personnel avec un ou plusieurs membres de la communauté chinoise et le gérer dans la durée. Mais malgré le fait que les contacts directs pourraient stimuler un intérêt pour l'apprentissage de la langue et développer les compétences interculturelles, l'occasion se présente très rarement. Pour le voyage en Chine, il est souvent réservé aux élèves qui prennent le chinois en tant que LV2 et ceux qui sont en LV3 n'ont pas beaucoup d'occasion de séjourner en Chine après 3 ans d'études de cette langue. D'ailleurs, le séjour dure normalement 10 jours dont une semaine dans une famille d'accueil et 3 jours dans un hôtel. L'accueil d'un correspondant se fait une fois tous les deux ans si l'école partenaire chinoise est d'accord pour envoyer leurs élèves en France ou s'il y a des échanges ponctuels entre les villes jumelées avec une troupe de jeunes artistes, mais pour une durée de 4 ou 5 jours. Cependant, les élèves français sont toujours plus nombreux que ceux qu'ils vont accueillir et ils n'ont pas tous de la possibilité de côtoyer les natifs. En outre, bien que les enseignants fassent des efforts pour établir un lien entre les élèves chinois et français par la correspondance, l'échange de courrier se fait une ou deux par an et cet échange n'est pas toujours suivi en continu.

Pourtant, les contacts directs avec la culture cible ne peuvent pas nous conduire à conclure en disant que ces expériences sont toujours un moteur pour l'apprentissage de la culture. Nous avons une élève qui a eu une expérience assez décevante avec l'accueil d'une artiste chinoise. C'est à travers l'entretien avec la mère que nous sommes au courant de cette expérience un peu désagréable, mais l'élève ne nous communique rien là-dessus. De plus, elle dit qu'elle est très contente tout au long de l'accueil quand nous l'interrogeons à ce sujet.

Donc on a vu quelqu'un là, l'artiste est partie, alors on sait pas trop ce qui s'est passé, ma fille a été un petit peu mal prise. Donc elle est partie. Elle devait rester jusqu'à la fin de la semaine, elle est partie deux jours avant. Ma fille a été très surprise et un petit peu choquée. Elle l'a mal pris. Donc le Monsieur qui s'occupait justement de toute sorte d'organisation m'a téléphoné et il est venu récupérer la personne qu'on avait ici, en disant : non, non, il y a rien eu, c'est parce qu'elle est... on avait la personne ici qui gérait un peu le spectacle, et apparemment elle n'avait pas assez

d'heures pour elle... alors ma fille avait entendu autre chose par ses copines... donc ça a fait un peu un amalgame, donc elle a été un peu braquée pendant un petit temps... Le premier soir, on a essayé de frapper sa porte de chambre, elle dormait, donc le soir d'après, on a recommencé, elle dormait... Donc c'était un peu compliqué... Donc un soir ma fille est allée avec un livre pour essayer de lui parler, elle dormait aussi... donc c'est vrai que ma fille... elle a fait un blocage... C'est vrai que c'est une expérience pas très... elle était déçue. (Parents de l'élève 12)

Il s'agit d'une élève qui a très peu de contact direct avec l'étranger. Elle n'a jamais eu d'occasion de voyager à l'étranger et de côtoyer des amis étrangers. Ce résultat fait écho à l'hypothèse de contact (contact hypothesis) d'Allport (1954) qui préconise que l'effet de contacts limités à l'étranger n'est pas évident, voire complètement contre-productif, en ce qui concerne une ouverture vers l'Autre. Nous ne pouvons bien sûr pas généraliser à partir d'un seul cas, mais cela pourrait être important dans le développement des compétences interculturelles des élèves, et plus particulièrement dans la pédagogie des échanges et des contacts de la part des enseignants. Les enseignants devraient prêter une attention importante à ces contacts et surtout aux malentendus éventuels dans ces contacts. Les enseignants ont tendance à délivrer une image « agréable » dans le but d'encourager leurs élèves, en insistant sur le fait que les Chinois sont tous sympathiques. Même s'il y aura des conflits et dysfonctionnements, le séjour se passera quand même bien vu que le séjour ne fait que quelques jours et que nous pouvons toujours montrer une gentillesse quand nous recevons un nouvel arrivé. Le *savoir-faire* pour entretenir un contact avec un membre de la communauté étrangère, et le *savoir-apprendre* pour repérer des situations d'initiation avec l'arrivée d'un nouveau venu, semblent donc dans ce cas-là nécessaires pour les contacts directs avec l'étranger. Le cas reflète aussi que les élèves issus d'un milieu moins favorisé ont moins de confiance en eux lors d'un contact interculturel. Cela confirme les résultats de recherche de Convery et al. (1997) et Convery et Kerr (2005), qui montrent que les enfants de la classe ouvrière ont tous de la difficulté de s'engager dans un contact direct avec l'étranger.

Nous constatons également à partir de l'élève citée ci-dessus que la motivation pour les contacts interculturels est liée parfois au niveau de langue. Le manque de confiance en langue étrangère pourrait être un obstacle dans un contact direct avec les natifs :

- Il y avait quand même la barrière de la langue, parce que ma fille avait beaucoup de mal, elles avaient beaucoup de mal à se comprendre... elle n'arrive pas... mais bon, c'est vrai que ça l'a un peu fermé. (Parents de l'élève 12)

- J'aurais bien aimé aller en Chine mais en même temps, vu que j'ai pas un très bon niveau, j'ai peur de ne pas trop m'en sortir donc... tant pis. (Elève 12)

Cela reflète aussi que, pour cette élève ou même pour un certain nombre d'élèves, la réussite d'une communication interculturelle dépend majoritairement de la performance linguistique, ce qui explique aussi pourquoi l'apprentissage de langue est toujours prioritaire sur celui de la culture pour les élèves. Un niveau bas en langue pourrait d'une part, encourager les élèves à communiquer avec les natifs pour progresser en langue : « *Entre nous, on parle le chinois, j'ai pu vraiment évaluer et améliorer mon niveau* » (Elève 9), et d'autre part, démotiver ceux qui n'ont pas de confiance lors du contact avec l'étranger.

7.3.2 L'attitude envers la culture chinoise et les objectifs culturels et interculturels : divergence entre « élèves heritage » et « élèves non-heritage »

Conformément aux résultats de recherche de Byram et al. (1991), nous n'avons pas d'indice qui marque le lien entre l'apprentissage de la langue et la culture chinoises et le changement d'attitude des élèves. Nous remarquons qu'il existe une différence d'attitude envers la culture chinoise entre les « élèves heritage » et « élèves non-heritage », deux termes déjà évoqués dans la section 6.3.1.

En analysant les résultats des entretiens, nous constatons que l'attitude positive des « élèves non-heritage » envers la culture chinoise est souvent mise en relation avec l'exotisme et la curiosité. La prise de position de ces élèves-là est dans la plupart du temps au regard extérieur ou plutôt touristique :

- Et je trouvais ça surtout d'un point de vue touriste en fait, je trouvais ça bien de pouvoir être dans ce pays là et pour voir parler parce que on pense que la Chine, ça devient de plus en plus important. (Elève 7)

- [...] L'image que j'ai, c'est que la Chine, ça a l'air accueillant, et que ça donne envie d'y aller. (Elève 6)

- *De toute façon, ils devraient être accueillants, je pense, nous, on était super accueillant, ils vont faire de même. C'est obligé quand on reçoit un inconnu, on se fâche pas, on reste gentil. (Elève 9)*

- *Il fallait pas avoir peur de s'exprimer, les Chinois sont très accueillants et très gentils, donc il fallait pas être timide et renfermé. (Elève 20)*

Cela explique aussi ce que nous retrouvons dans l'analyse des objectifs culturels et interculturels, pourquoi les malentendus ne sont toujours pas pris en compte et les relations avec les Chinois sont souvent idéalisées par les élèves. L'attitude positive ne garantit pas des compétences interculturelles, puisque sans la sensibilité aux zones conflictuelles ou aux dysfonctionnements dans la communication, les élèves auront du mal à les gérer. Nous interrogeons donc quel est le point final de l'apprentissage d'une culture étrangère à l'école : est-ce pour répondre à la curiosité d'un touriste ou il faudra néanmoins quelque chose de plus ? Certains parents se soucient également de cet aspect-là :

- *L'école a un rôle quand même fondamental, parce que c'est l'école qui va proposer des sujets, qui va déclencher un déclic chez un enfant, et c'est l'école qui va ouvrir justement des champs culturels, qui va ouvrir des portes, nous, on est quand même assez limités et pour moi, l'école a un rôle fondamental. (Parents de l'élève 6)*

- *Après, les professeurs font ce qu'ils peuvent, je pense aussi. Donc après c'est peut-être plus vers l'éducation nationale, peut-être il faudrait qu'ils fassent quelque chose. (Parents de l'élève 17)*

- *En fait, ce que vous dites, là, l'ouverture d'esprit tout ça, j'appelle ça des compétences aussi. Et en fait, c'est à l'école de donner les savoirs, si on parle de cette hypothèse que ce sont les parents qui ouvrent l'esprit de leurs enfants, mais on peut aussi penser que l'école est là pour de toute façon... parce qu'il y a des parents qui sont pas ouverts d'esprit... et il faut qu'ils se substituent aux parents aussi... Donc en fait, elle doit être sur les deux plans, c'est-à-dire à la fois développer des esprits et donner des connaissances ou plutôt apprendre à trouver ces connaissances parce que à notre époque maintenant avec l'Internet, l'école n'est plus la seule dispensatrice de savoirs, elle donne des moyens, des tas de clés en fait. (Parents de l'élève 19)*

Quant aux « élèves heritage », nous constatons qu'ils ne sont souvent pas motivés pour l'apprentissage de la culture chinoise. Interrogés sur ce qu'ils souhaitent faire en cours de

chinois, ils n'ont toujours pas une demande explicite :

- *Ah, je sais pas. (Elève 5)*
- *[...] un petit peu l'histoire de la Chine, ou son développement. (Elève 8)*
- *[...] sur la culture chinoise. un peu d'histoire de la Chine. (Elève 14)*
- *[...] un peu dans l'antiquité, oui. (Elève 16)*

Nous retrouvons dans ces réponses qu'il n'y a aucune demande vis-à-vis de l'aspect interculturel par rapport à l'apprentissage de la culture chinoise. Le fait que les élèves vivent en France avec un héritage chinois leur fait souvent l'illusion qu'ils vivent sur les deux côtés et disposent donc des compétences interculturelles dès la naissance. Cependant les résultats nous montrent qu'il manque justement des compétences interculturelles chez ces élèves, même par rapport aux « élèves non-heritage ». La fréquence de contacts avec les personnes d'origine chinoise, que ce soit avec la famille en Chine ou avec les amis de leurs parents, leur fait penser qu'ils maintiennent bien une relation avec les natifs, mais ils oublient que cette relation reste au niveau familial ou amical. Ils sont dans la plupart des cas avec les membres de la famille quand ils rentrent en Chine et ne sortent pas souvent ou presque jamais pour se ménager un contact personnel avec les membres inconnus. Nous avons un témoignage de ce que fait une « élève heritage » quand elle est en Chine :

Par exemple, faire des magasins, il faut négocier des fois, donc j'aime bien négocier avec les marchands. On voyage beaucoup, parce qu'à chaque fois, on fait des régions différentes. Donc au restaurant, je demande ma commande, dans la résidence de ma mamie, j'ai une amie... elle me parle de son école. Des fois, des émissions de télé. (Elève 14)

D'ailleurs, certains parents se préoccupent plus de la pratique de la langue que de la relation que leurs enfants peuvent maintenir avec les natifs :

Je pense qu'il peut rencontrer des natifs et parler avec eux. Cela lui permet de pratiquer un peu la langue. Souvent, il parle avec les enfants de mes amis et joue des jeux avec eux. (Parents de l'élève 8)

Tout cela explique pourquoi il n'y pas de d'attente interculturelle du cours de chinois à l'école chez ces élèves. Par rapport aux objectifs culturels, la proximité avec la culture chinoise leur fait perdre souvent la curiosité et de la motivation pour l'apprentissage de la culture à l'école. Car ils ont toujours une « encyclopédie vivante » à la maison et n'en ont pas souvent besoin :

- Intervieweur : *Si tu as des questions concernant la Chine, préfères-tu les demander à ton professeur, à ta maman, à ta famille en Chine ou aller chercher sur Internet ou par d'autres moyens ?*

Elève 14 : – A ma maman.

- Intervieweur : *– Votre fils, il vous pose souvent des questions concernant la Chine ? Il est curieux de savoir plus sur ce pays ?*

Parents de l'élève 8 : – Non, pas trop. Il a déjà pas mal de choses à apprendre et du coup, il ne m'a pas posé beaucoup de choses sur la Chine.

Nous découvrons aussi que malgré l'origine des élèves, leurs attitudes envers la Chine sont souvent sous l'influence des parents, cela décide aussi des objectifs culturels et interculturels par rapport au cours de chinois. Les élèves dont les parents s'intéressent à la démocratie et au régime politique en Chine montrent leur intérêt pour des objectifs culturels et interculturels et pour plus de connaissances et des discussions à cet égard. Les parents qui parlent souvent de la pollution et du développement économique ont aussi un impact sur les objectifs culturels et interculturels de leurs enfants. Cela ne signifie pas que l'intérêt des parents pour les aspects « négatifs » sur la Chine évoque chez leurs enfants une attitude négative envers la culture chinoise. Bien au contraire, dans la plupart des cas, ces discussions au sein de la famille permettent aux enfants d'observer un pays étranger plus objectivement et de sortir du regard exotique ou idéaliste.

Nous nous apercevons en même temps que les parents d'origine chinoise qui ne parlent pas de la Chine et le chinois à la maison ont un impact négatif chez leur enfant :

- *On parle un peu les deux, mais majoritairement en français. C'est pour lui donner une ambiance de français. Je crains qu'il soit très influencé par la langue chinoise et cela entraînera des effets négatifs pour son français. (Parents de l'élève 8)*

- Intervieweur : *– Vous lui apprenez des choses concernant la Chine ?*

Parents de l'élève 8 : - [...] il n'a pas beaucoup de temps et puis il ne s'y intéresse pas trop.

L'élève en question obtient toujours de bonnes notes en chinois, mais n'éprouve aucune curiosité pour cette discipline et participe peu en cours. Pendant l'entretien, il n'a pas beaucoup parlé et a montré une ignorance de ce qu'il veut faire avec cette langue.

Le décalage entre ce que les élèves apprennent à l'école et ce qu'ils entendent en dehors de l'école par les médias brouille de temps en temps les élèves et ils ne savent pas ce qu'il faut apprendre vraiment avec leur professeur à l'école. Cela explique dans une certaine mesure pourquoi les objectifs culturels et interculturels ne sont pas explicites de la part des élèves. Comme nous indique la recherche de Barrett (2007), les jeunes sont souvent influencés par les points de vue des médias et de la communauté qui ne font pas toujours bon accueil aux cultures étrangères. Les jeunes ont souvent de la difficulté pour interpréter ce décalage. Mais ce décalage nous amène justement à penser à la nécessité de développer des compétences culturelles et interculturelles en cours de la langue chinoise. Le repérage des effets ethnocentriques dans le message des médias pourrait jouer un rôle dans ce cas-là :

- C'était un pays assez sombre en fait. Parce que j'avais une vision assez vieille de la Chine, voilà. Et donc, c'est vrai que ça m'a fait beaucoup découvrir, l'apprentissage me fait beaucoup découvrir la Chine, c'est en fait, c'est un pays extrêmement moderne et... même s'ils sont encore en train de se développer. (Elève 7)

- En France, on a toujours une image négative de la Chine dans les médias. (Elève 19)

- Comme je l'ai dit, je voyais la Chine comme un pays fermé avec beaucoup de règles et beaucoup de lois qui fait que tout le monde doit être comme tout le monde. (Elève 20)

Par contre, nous n'avons pas de résultats qui marquent la différence des objectifs culturels et interculturels entre les garçons et les filles par rapport à l'attitude de la culture chinoise.

7.3.3 La psychologie et les objectifs culturels et interculturels

7.3.3.1 La psychologie cognitive

Comme nous avons évoqué dans la section 6.1, les objectifs culturels et interculturels attribués par les élèves à l'enseignement du chinois varient en fonction de l'âge. Les élèves au lycée, ou même en 3^{ème}, ont des attentes plus explicites que ceux qui sont dans les premières années du collège. Parfois, les lycéens manifestent plus de compétences culturelles et interculturelles que les collégiens. Au fur et à mesure de la scolarité dans le secondaire, le développement cognitif permet aux élèves d'avoir une orientation plus précise de leur avenir, de ce qu'ils souhaitent faire comme profession et ils se rendent compte de ce que pourrait leur apporter du cours de chinois pour le futur. C'est une des raisons pour laquelle ils délivrent des attentes explicites par rapport à l'apprentissage du chinois. Par contre, les collégiens apprennent le chinois principalement pour une raison affective ou exotique, l'apprentissage de cette langue est dans certaine mesure pour satisfaire cette curiosité d'une culture étrangère. Ils ne prennent pas beaucoup en compte ce qu'ils peuvent faire avec cette langue. En outre, les recherches en psychologie du développement de Hakvoort et Oppenheimer (1999) nous signalent aussi que la compréhension interpersonnelle et interculturelle se développe à l'âge de 10 à 15 ans. Les collégiens à cet âge-là n'ont pas encore construit une compétence effective pour interpréter les relations interpersonnelles et interculturelles par rapport aux lycéens, et cela explique pourquoi ils n'ont pas d'objectifs précis attribués à l'enseignement du chinois.

7.3.3.2 Les facteurs importants en psychologie sociale

Les expériences personnelles des élèves décident en grande partie les objectifs culturels et interculturels des élèves. Les voyages à l'étranger, les passions personnelles et les relations avec les autres sont aussi importants que les facteurs cités dessus dans l'attribution des objectifs au cours de chinois.

Comme ce que constate Byram (1997), les compétences interculturelles sont plus pertinentes dans un séjour qu'un tourisme. Arruda, Zarate et van Zundert (1984) expliquent aussi le lien entre les compétences interculturelles et les façons de voyager. Nous retrouvons

ici que les objectifs de voyage décident la façon de voyager ainsi que les objectifs de l'apprentissage d'une culture étrangère :

- [...] *Mais c'est surtout pour découvrir d'autres lieux de vie, d'autres personnes, d'autres populations, d'autres façons d'être, de penser, de manger aussi. Voilà, tout ce qui est d'ordre de la culture. Et pour donner aux enfants aussi cette envie de découvrir d'autres populations, d'autres personnes. On est différent physiquement, mais on est différent aussi dans certaines façons de penser, c'est intéressant de le savoir, de le découvrir et de le partager aussi. (Parents de l'élève 7)*

- [...] *déjà, je pense que c'est pour une ouverture d'esprit. Parce que c'est des gens qui ont des vies différentes de la nôtre, qui lui parlent justement des choses dont il n'a pas forcément l'habitude. Et le fait justement qu'il voyage tout ça, ça lui ouvre un esprit, ça lui montre qu'il existe autre chose que cette petite vie dans laquelle on peut être enfermé au quotidien, et alors qu'il y a plein de choses à l'extérieur. (Parents de l'élève 20)*

Pour ces parents et leurs enfants, l'apprentissage de la langue et de la culture chinoises fait aussi partie de leur voyage et de leur découverte du monde. Ils leur attribuent donc des objectifs culturels et interculturels concernant la façon de penser, de manger...et d'aller vers l'extérieur, de sortir des effets ethnocentriques pour voir l'Autre.

Les objectifs varient aussi en fonction de l'intérêt personnel des élèves. Quand ils ont un intérêt particulier, par exemple, la musique, le sport, l'histoire, les mathématiques, le cinéma, ils souhaitent toujours connaître comment cela se passe dans la culture chinoise et établir un lien avec ce qui est de leur propre culture. Ces élèves-là ont plus d'attentes concernant les savoirs culturels et la relativisation des deux cultures.

Malgré le fait que l'Internet rend, dans certaine mesure, le monde plus petit et les gens plus proches, et des élèves ont réussi à rencontrer des jeunes Chinois sur les réseaux sociaux, il semble que cela n'ait pas élargi leurs expériences interculturelles :

- Intervieweur : – *Donc tu maintiens le contact avec ton correspondant chinois, c'est ça ?*
Elève 3 : – *De moins en moins, mais toujours un peu. Peut être qu'on s'est un peu tout dit. Comme on se connaît pas vraiment, on peut pas non plus parler pendant des heures*

ensemble quoi. On a pas trop de sujets en commun.

Même si pour ceux qui ont déjà eu des contacts directs, à savoir l'accueil du correspondant ou le séjour en Chine, l'Internet ne permet non plus de garder ce lien. La plupart d'entre eux confirment qu'ils ne maintiennent pas le contact.

D'ailleurs, le contexte multiculturel ne joue pas toujours un rôle positif dans la construction des compétences interculturelles des enfants. Nous avons des élèves qui ne sont pas d'origine française et qui témoignent d'une certaine souffrance par rapport à leur identité :

- Il y a quelqu'un qui me disait: chine dog. (Elève 5)

- Je pense qu'elle a eu une enfance un peu... je peux pas dire... malheureuse, mais un peu compliquée. Parce qu'on a vécu dans la campagne pendant 10 ans à Lyon, donc dans un village tranquille, on avait le problème : c'est qu'elle était seule. Moi, je suis la seule étrangère, surtout une Chinoise et que tous les autres sont Français, donc quand elle était petite, les autres se moquaient d'elle. Elle a beaucoup souffert à cette époque-là. (Parents de l'élève 14)

Pederson (1997) pense que la familiarité avec d'autres cultures dans la vie quotidienne n'est pas toujours favorable à une ouverture à l'Autre. Les jeunes peuvent être moins tolérants avec les autres s'ils ont des expériences de conflit ou de dysfonctionnement avec les autres communautés. Ces élèves-là ne manifestent pas de motivation pour communiquer avec les autres pendant l'entretien. La recherche de Pederson nous conduit à conclure que le contexte multiculturel d'un enfant porte un impact direct sur leurs opinions par rapport aux relations interculturelles. Nous pouvons ainsi dire que l'éducation à cet égard est très importante pour les enfants, même s'ils ne vivent pas une expérience de diversité culturelle et s'ils ne rendent pas compte de cette nécessité dans leur vie quotidienne.

A part les expériences vécues des élèves, des résultats montrent que le fait de se projeter dans l'avenir peut aussi influencer les objectifs culturels et interculturels par rapport à l'apprentissage de la culture chinoise. Les « élèves heritage » qui ne voient aucun intérêt à l'apprentissage du chinois dans leur avenir professionnel ont moins de demandes dans l'apprentissage en cours :

- *Non, pas d'avenir professionnel en chinois. (Elève 5)*
- *Pour le moment, oui. Je vois pas qu'il rentrera en Chine donc il vaut mieux qu'il apprenne bien le français et avoir un avenir ici. (Parents de l'élève 8)*
- *C'est pas forcément un avenir chinois. (Elève 14)*
- *Pour mon avenir professionnel... bon, c'est moins certain, mais, c'était surtout du point de vue familial. (Elève 16)*

Par contre, pour les élèves qui souhaitent avoir un avenir lié au chinois, certains attribuent des objectifs culturels et interculturels portant sur leur intérêt professionnel et éventuellement sur une relativisation entre les deux cultures :

- *J'aimerais travailler dans le commerce, c'est surtout le commerce qui m'intéresse parce que je m'intéresse à la politique... surtout, à celle de la Chine en fait, parce que j'aimerais bien voir justement la différence qui est entre la politique chinoise et la politique française. (Elève 3)*
- *[...] je veux être critique des cinémas. Donc je me suis dit : tu devrais faire ça parce que c'est vrai qu'en plus, ça me permet de voir les films chinois, donc ça pourra vachement m'aider. (Elève 11)*

7.3.4 Les objectifs socio-culturels et les objectifs culturels et interculturels

A part les motifs visibles évoqués au-dessus, nous remarquons aussi des motifs invisibles pour les parents qui fondent la décision du choix de la langue chinoise. Nous allons analyser dans cette partie les résultats issus des entretiens avec les parents des élèves qui étudient le chinois dans le contexte secondaire et essayer de mettre en évidence les objectifs sous-jacents attribués à l'enseignement du chinois.

Nous observons une très forte homogénéité sociologique du groupe étudié. A propos des professions, nous avons une grande proportion des professions socialement favorisées, telles que les enseignants, les professions libérales, les cadres du secteur public ou les chercheurs. Le profil des professions représentées signifie que le niveau d'étude de ces parents est celui du supérieur. Ils ont presque fait une étude de Bac+5, surtout pour des métiers comme médecin, psychologue ou professeur à l'université. Concernant les pratiques

culturelles et les loisirs, il y a une aussi cohérence, les voyages à l'étranger, les sorties au restaurant et au cinéma, les visites des expositions sont les activités les plus citées. La majorité des parents suivent aussi très régulièrement les actualités et lisent la presse quotidienne. Ils en discutent souvent au sein de la famille, même avec leurs enfants. D'ailleurs, notre groupe de parents montre un grand intérêt pour les relations sociales, et surtout avec des amis étrangers.

Nous aimerions mobiliser ici la notion et le schéma de Bourdieu (1994) concernant l'espace social pour définir la position sociale de notre groupe des parents. D'après Bourdieu, la position d'un individu ou d'une classe dans l'espace social est définie par trois éléments qui sont : le volume global de capital, la structure des capitaux et l'évolution dans le temps de ce volume et de cette structure. Pour le volume global de capital, il s'agit de la dotation en capital économique, en capital culturel et en capital social d'un individu. Les professions de nos parents signifient qu'ils ont majoritairement de hauts revenus, possèdent des diplômes élevés et entretiennent des liaisons socialement et culturellement durables. La structure des capitaux reflète l'importance relative du capital économique et du capital culturel dans le volume global du capital. Vu qu'un bon nombre de parents exercent les métiers d'enseignant et de fonctionnaire, nous pouvons constater que les parents dans notre recherche sont davantage dotés en capital culturel qu'en capital économique. Le 3^{ème} élément portant sur l'évolution dans le temps des deux éléments précédents n'est pas observable dans notre recherche, mais l'accueil des amis ou des étudiants étrangers à la maison et les échanges entre eux pourrait être considéré comme un signe faisant fructifier leur capital culturel. Nous avons donc raison de conclure que notre groupe de parents se situe au centre du carré supérieur gauche dans le schéma *Espace des positions sociales et espace des styles de vie*²⁵⁵.

Cela explique que la recherche de distinction du groupe justifie le choix de la langue chinoise. Ils souhaitent que leurs enfants disposent de quelque chose que les autres enfants n'auront pas, professionnellement, culturellement, intellectuellement ou humainement :

- [...] Je trouve que tout le monde, il y en a plusieurs disaient, c'est que tout le monde parle l'allemand ou l'espagnol, c'est donc très classique donc sur un CV. Faire du chinois, ça différencie un petit peu. (Parents de l'élève 3)

²⁵⁵ Bourdieu, P., (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil, p. 21.

- [...] *C'est qu'il a intellectuellement du plaisir à perfectionner, à développer des talents, des qualités intellectuels, linguistiques, qui vont servir dans d'autres disciplines aussi. (Parents de l'élève 6)*

- [...] *Je pense que même s'il s'en sert pas, ce que ça lui aura apporté dans la rigueur, la discipline de la langue et ça ne sera que du bien constructif, même pour un avenir professionnel sans chinois. Je pense que ça peut lui servir même personnellement. (Parents de l'élève 11)*

- *Mais c'est vrai que pour elles, c'est leur originalité de leur cursus. Donc comme elles aiment, elles ont eu de bons résultats, on a été en Chine, c'était une culture qui leur plaît, elles aimeraient que ça joue un rôle important. (Parents de l'élève 19)*

Bourdieu (1979) entend par « distinction » une stratégie de différenciation de la bourgeoisie qui cultive l'art de la conduite distinguée, c'est-à-dire de l'exercice d'un jugement de goût orienté par le refus du goût de l'homme du commun. La langue et la culture chinoises, avec l'originalité de son écriture, la difficulté d'apprentissage, la culture si lointaine de celle de l'Europe et le nombre très limité des apprenants, deviennent une marque du refus de la banalité d'autres langues étrangères. Les parents se rendent compte que ce sera le chinois qui jouera un rôle sélectif de distinction dans l'avenir.

Il existe une différence d'attente en fonction des classes sociales et des professions. Même si tous les parents parlent d'une ouverture culturelle par rapport à l'apprentissage de cette langue, nous constatons que les enseignants privilégient l'ouverture culturelle, alors que les employés insistent plutôt sur l'atout de la langue pour l'orientation professionnelle de leurs enfants. Les cadres accordent autant d'intérêt à l'orientation professionnelle qu'à celui d'un bon établissement.

Les parents faisant l'objet de cette étude sont très majoritairement issus d'un milieu favorisé, tant économiquement que culturellement. Mais en cette période de tension sur le marché du travail et d'inflation des diplômes, il n'est plus suffisant d'être « héritier » pour cheminer sans encombre. Il faut au contraire savoir trouver le contexte le plus favorable pour la scolarité de leurs enfants, choisir les filières les plus intéressantes qui leur permettront d'être compétitifs pour l'accès à l'emploi. Pour ce faire, la stratégie d'« évitement » du collège et du lycée correspondants à la carte scolaire est celle qui est la plus pratiquée :

Parce que c'était aussi pour permettre d'intégrer le lycée E, lycée E était le seul collègue, puisqu'elle a commencé à partir de la 6ème, qui permettait d'apprendre le chinois. Et en même temps, c'était un lycée qui avait une bonne réputation sur lequel le niveau scolaire était assez élevé. C'était aussi du fait de prendre la filière en chinois, c'était aussi d'atteindre un niveau scolaire plus élevé. (Parents de l'élève 9)

Nous avons pu entrer au sein des familles d'élèves pour effectuer les entretiens avec les parents. Le temps mis pour le trajet nous aide à croire que pour la plupart de ces élèves, l'établissement où ils sont actuellement n'est pas celui de leur secteur géographique. Les parents attribuent à l'enseignement du chinois non seulement un objectif de distinction, mais aussi un objectif de regroupement. Les familles recherchent les « bonnes » classes qui constituent des contextes sociaux au sein desquels les élèves évaluent leurs propres performances et apprennent à nourrir des ambitions concernant leurs performances à venir.

De plus, le choix de cette langue laisse apparaître une forte implication parentale : la plupart des élèves disent que c'était leurs parents qui leur ont proposé d'apprendre le chinois ou du moins, la décision a été prise avec la participation des parents et des élèves. Ce qui peut témoigner encore qu'il ne s'agit pas d'un choix personnel des élèves, c'est que nous remarquons qu'ils ont des frères et des sœurs apprenant aussi le chinois. Des parents souhaitent même que leurs enfants poursuivent les études de chinois au moins jusqu'au baccalauréat, ou même jusqu'à l'université. Cela signifie bien que le choix de cette langue n'est pas justement pour une curiosité, mais un investissement à long terme :

- [...] J'insiste en disant : il faut qu'il ait du chinois à l'université. Parce que comme je le sais, il y a des enfants qui vont en avoir besoin, parce que je trouve regrettable, c'est qu'il y ait un gros efforts en collège et en lycée, et qu'après, il y a rien. On a bloqué la scolarité de nos enfants sur deux langues, dont une qui est difficile, qui demande beaucoup de travail, et après, il y a rien. Il y a très peu de chose et il faut être très bon élève pour continuer à faire du chinois. (Parents de l'élève 19)

Plus ils s'investissent, plus ils ont envie de continuer et accordent des objectifs culturels et interculturels à l'apprentissage de cette langue. C'est la raison pour laquelle nous observons que les élèves qui prennent le chinois comme LV1 et LV2 et qui l'apprennent pendant 7 ans tout au long de leur cursus secondaire ont plus d'attentes que les élèves qui

commencent en seconde pour le chinois LV3. La rentabilité devient dans ce cas-là une motivation importante pour continuer l'apprentissage.

Bourdieu (1979) constate aussi que la famille et l'école sont les deux lieux d'apprentissage des compétences culturelles. L'école ne fait que valider cette culture acquise dans la famille. L'acquisition des compétences culturelles commence dès le plus jeune âge au sein d'une famille et les enfants apprennent inconsciemment à agir pour que leurs pratiques et leurs goûts soient valorisés par les personnes qui les entourent. Les personnes qui sont à la fois les plus diplômées et issues d'un milieu cultivé ont plus d'aisance pour une culture légitime. Dans la présente recherche, les parents qui lisent et ont le plus de connaissances sur la Chine ont réussi à transmettre ce goût et ces compétences culturelles à leurs enfants. Cela explique aussi dans une certaine mesure, que des parents constatent que l'acquisition des connaissances culturelles peut se faire à la maison par la lecture de livres. Les enfants, avant de s'impliquer à l'apprentissage du chinois, disposent déjà des connaissances sur la Chine dans la famille et manifestent donc moins d'objectifs culturels, surtout au niveau des *savoirs* en cours de chinois.

Pour conclure, nous pouvons dire que les objectifs culturels et interculturels dans la perspective des élèves et de leurs parents représentés dans la présente recherche confirment le modèle SSCM de Barrett (2007). Leurs objectifs culturels et interculturels sont influencés par le facteur social, le facteur sociétal, la cognition et la motivation. Par contre, nous avons réussi à l'enrichir et le mettre en lien avec l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français avec les théories sociologiques de Bourdieu concernant l'éducation et la culture.

7.4 Interaction entre les matériaux pédagogiques, les enseignants, les élèves et leurs parents dans la construction des objectifs culturels et interculturels

Dans la présente séquence, nous allons conclure le chapitre 7 en comparant les interactions entre matériaux pédagogiques, enseignants, élèves et leurs parents dans la construction des objectifs culturels et interculturels. Nous allons mettre en relation les résultats des chapitres 6 et 7 pour discuter pourquoi il existe des imbrications et des

incohérences en terme d'objectifs culturels et interculturels entre ces différents joueurs dans l'enseignement de la langue chinoise.

7.4.1 Influence de la part des enseignants sur les élèves et leurs parents

Les objectifs culturels et interculturels en commun entre les enseignants, les élèves et leurs parents démontrent qu'il y a une influence positive de la part des enseignants dans la construction des objectifs des élèves. Par exemple, la concentration sur la présentation des références associées aux événements historiques ou aux monuments célèbres crée motivation et curiosité chez les élèves. Les enseignants abordent en cours les dialectes de différentes régions chinoises ou font présenter aux assistants les ethnies minoritaires pour que les élèves soient conscients de la diversité culturelle et connaissent des références associées aux variations socio-linguistiques régionales, aux poids et traditions des minorités dans la communauté nationale. Les enseignants transmettent ces objectifs aux élèves par l'intermédiaire de leur enseignement en cours.

Par contre, l'analyse dans la séquence 7.3.1 nous dévoile aussi que l'absence de certains objectifs culturels et interculturels de la part des enseignants fait remonter des demandes de la part des élèves. Par exemple, le fait que les enseignants se focalisent sur les connaissances académiques concernant la culture chinoise, et négligent parfois la vie quotidienne des Chinois, laissent les élèves et leurs parents émettre une demande d'un travail accru sur la façon de vivre chinoise. L'application pédagogique des enseignants de façon très classique, par exemple, le travail d'une liste de vocabulaire pour comprendre un texte sur la culture, démotive des élèves. Ils souhaitent apprendre la culture de façon plus dynamique et plus vivante. Les conflits entre quelques enseignants natifs et les élèves concernant des sujets tabous augmentent leur curiosité pour savoir ce qui s'est passé, comme ce que nous avons expliqué dans les séquences 6.3.2 et 7.3.1.2.

Dans certains cas, l'enseignement de la part des enseignants aboutit à des effets négatifs dans la construction des objectifs culturels et interculturels des élèves. Comme ce que nous avons évoqué tout à l'heure, les conflits sur des sujets tabous rendent les élèves muets dans cet aspect en cours. La séparation entre la langue et la culture et l'accent mis sur les connaissances académiques dans l'enseignement de la culture donnent parfois l'impression

aux élèves que les deux entretiennent une relation concurrentielle. Le travail de l'une se fait au détriment de l'autre surtout au niveau du temps de travail. Par conséquent, certains élèves préfèrent mettre plus de temps à apprendre la langue et confient le travail des connaissances académiques à la lecture à la maison. Les élèves et leurs parents n'attribuent donc pas beaucoup d'objectifs culturels et interculturels à l'apprentissage de la langue chinoise. L'accueil des Chinois et le séjour en Chine exercent également leur influence. Certains enseignants donnent aux élèves des conseils avant le départ en Chine concernant les tabous vestimentaires et comportementaux afin qu'ils puissent bien s'intégrer dans leur famille d'accueil. Mais nous avons la plupart du temps des enseignants qui disent aux élèves qu'il n'y a aucun souci dans la famille d'accueil et comme le séjour ne dure que quelques jours, les Chinois seront gentils avec eux et tout se passera bien. Nous constatons que la relation avec l'autre est souvent idéalisée par les enseignants et que les élèves ne prévoient pas de conflit dans leur rencontre avec les natifs, et ainsi ne disposent pas de stratégies pour un contact non-conflictuel. Quant à l'accueil des Chinois à la maison, les élèves sont encore moins informés et sont dépourvus des stratégies nécessaires pour mener une rencontre avec les Chinois. La réussite de l'accueil dépend majoritairement de la personnalité et des expériences interculturelles antérieures des élèves et de leurs parents. Les enseignants jouent un rôle assez passif qui se limite au rôle d'organisateur au lieu de celui d'informateur. Nous avons même un témoignage dans la séquence 7.3.1.3 qui signe un échec lors de l'accueil d'une Chinoise chez une élève, ce qui l'a démotivée pour des rencontres avec l'étranger.

En fin de compte, les effets positifs de la part des enseignants dans la construction des compétences culturelles et interculturelles des élèves restent très limités. La formation donnée aux enseignants se concentre sur la pédagogie linguistique au lieu d'une exploitation culturelle et interculturelle. Certains montrent une conscience concernant les aspects interculturels, mais cela reflète plutôt leur responsabilité éducative ou leur volonté en tant qu'enseignant. Ils ne sont pas prêts à se focaliser sur le développement des compétences culturelles et interculturelles des élèves au prix des compétences linguistiques, puisque le contexte scolaire ne le permet pas.

7.4.2 Influence de la part des élèves et de leurs parents sur les enseignants

L'interaction entre les enseignants et les élèves et leurs parents se manifeste non seulement de la part des enseignants envers les élèves, mais aussi des élèves et leurs parents envers les enseignants.

L'influence peut être positive. Face à la démotivation ou à la lassitude des élèves dans l'apprentissage de la langue, les enseignants sont parfois amenés à faire des activités culturelles afin de diversifier le contenu et stimuler l'investissement des élèves, et plus particulièrement de ceux qui ont en difficulté scolaire. L'exotisme de la culture chinoise devient un moteur pour l'apprentissage de cette culture qui est radicalement différente de la culture européenne. Les enseignants abordent donc de temps en temps la culture pour répondre à la curiosité des élèves et la leur faire travailler. Le choix des sujets et des thèmes est parfois selon l'intérêt des élèves. Cela complète dans une certaine mesure les objectifs culturels et interculturels des enseignants et nous remarquons qu'il y a des objectifs culturels tels que les références associées à la position internationale du sport chinois, qui sont à l'initiative des élèves. Par ailleurs, les préjugés des élèves sur la Chine offrent aux enseignants une occasion d'inviter les élèves à faire des recherches pour parler de l'évolution et la transformation de la société chinoise, afin de prendre du recul pour observer les deux cultures.

Les effets négatifs ne sont pas moins importants que l'influence positive. Nous constatons que le travail pour répondre à l'exotisme de la culture chinoise se traduit dans la pratique par une accumulation d'un stock de connaissances, une mosaïque de faits, de monuments et d'événements, trop stéréotypés pour prétendre à une véritable sensibilisation à la culture chinoise. Cela renforce parfois des stéréotypes sur la Chine. Le degré de maturité des élèves influence également le choix des sujets et des compétences à travailler. Des enseignants pensent que le travail du repérage des stéréotypes et de son fonctionnement, l'analyse et l'interprétation du document ne sont pas convenables pour des collégiens dont la cognition n'est pas à la hauteur pour le faire. Le découragement des élèves face aux documents authentiques constitue une gêne pour les enseignants à lancer certaines activités concernant l'interprétation des documents authentiques, la connaissance des différentes sources d'information sur la Chine, la contextualisation d'une référence, etc. Parfois, c'est la réalité qui oblige les enseignants à mettre plus d'accent sur la langue puisque la réussite au

baccalauréat des élèves ne leur permet pas de consacrer beaucoup de temps à la culture qui ne n'est pas valorisée pour entrer à l'université.

Les parents font aussi des efforts pour faire entendre leurs demandes auprès des enseignants. L'opacité de la langue chinoise constitue un obstacle pour les parents qui souhaitent suivre les études de leurs enfants. Contrairement aux autres disciplines que les parents ont eux-mêmes apprises pendant leur cursus secondaire, la langue chinoise leur paraît totalement inconnue. Les parents sont donc très demandeurs de projets et d'activités culturels, plus significatifs pour connaître la progression de leurs enfants en langue chinoise. Les enseignants peuvent dans ce cas-là aider les élèves à construire un système explicatif pour les gens qui ne connaissent pas le chinois et la Chine, donner des informations pour un contact personnel avec un ou plusieurs interlocuteurs chinois, etc.

Malgré ces effets positifs et négatifs, nous remarquons que l'influence des élèves et de leurs parents n'occupe qu'une petite place dans la construction des objectifs culturels et interculturels des enseignants, ce qui constitue un processus complexe et polyvalent reflétant généralement leurs expériences et intérêt personnels. Les enseignants doivent équilibrer plusieurs domaines afin de mettre en œuvre l'enseignement. Les objectifs culturels et interculturels des élèves et ceux des enseignants ne sont pas entièrement corrélés.

7.4.3 Influence de la part des élèves sur la conception des matériaux pédagogiques

Afin d'attirer de nouveaux apprenants et maintenir leur motivation pour l'apprentissage du chinois, nous remarquons une évolution par rapport aux thèmes et sujets abordés dans les matériaux pédagogiques. Si, la langue chinoise dans les années 80 et 90 était une langue qui intéressait le plus ses apprenants grâce à l'attrait proprement culturel d'un monde symbole d'altérité et par la valeur formatrice accordée à une langue porteuse d'un fort dépassement linguistique et graphique, elle est maintenant une langue d'avenir qui reflète l'ouverture de la Chine dans tous les domaines et la puissance économique et commerciale dans le monde, dont l'apprentissage constitue un atout en termes d'insertion professionnelle. Cela explique pourquoi les manuels récemment sortis présentent plutôt l'urbanisation de la Chine, les métropoles chinoises, la mode, etc. avec des personnages relevant tous de la classe moyenne qui mènent une vie d'aisance. Cela pourrait donner une image de la Chine en plein essor et

donner des assurances pour la vie professionnelle des jeunes Français et leur espérance. Les élèves pourront connaître davantage sur la transformation des lieux, sur les pratiques vestimentaires, etc. L'évolution se manifeste aussi dans les types d'activités présentes dans les matériaux pédagogiques. Les élèves ont maintenant des demandes plus pressantes pour pouvoir communiquer avec les natifs, se débrouiller lors d'un séjour en Chine. Les activités ne sont plus seulement du type réceptif-reproductif. Les auteurs des matériaux pédagogiques ont tendances à intégrer des activités interprétatives et évaluatives afin qu'ils puissent acquérir de vraies compétences communicatives, ou même culturelles et interculturelles.

Les matériaux pédagogiques conçus par les enseignants abordent des sujets en fonction de l'intérêt des élèves en mettant dans les dossiers des sujets concernant les loisirs, les arts et les événements de l'actualité. Les élèves ont l'occasion d'apprendre des connaissances concernant la production littéraire ou artistique, les médias. Par ailleurs, la conception des matériaux pédagogiques est aussi influencée par l'âge des élèves, en mettant en considération le développement cognitif des élèves et l'objectif éducatif selon différents âges.

Nous pouvons ainsi constater que l'influence qu'apportent les élèves aux matériaux pédagogiques est positive. Les auteurs des matériaux pédagogiques sont amenés à faire face au changement de sujets d'intérêt et aux nouvelles demandes des apprenants pour le rayonnement de la langue et de la discipline. Ce qui est regrettable, c'est que cette influence n'est pas assez généralisée et n'est pas un point de départ dans la conception des matériaux pédagogiques.

7.4.4 Influence de la part des enseignants sur les matériaux pédagogiques

Dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français, les enseignants assument en même temps trois fonctions : ils choisissent, fabriquent et utilisent les matériaux pédagogiques.

Lorsqu'un enseignant choisit les matériaux pédagogiques pour ses élèves, il se trouve à l'intérieur d'une triade enseignant-auteur-éditeur. Il se charge de l'évaluation de la qualité et des innovations pédagogiques qu'il choisit face à une équipe éditoriale. La popularité ou bien

la rentabilité du marché ne peut pas être le seul critère de sélection. En outre, la nouveauté des matériaux pédagogiques et des supports sur lesquels les auteurs revendiquent ne garantit pas des innovations pédagogiques. L'enseignant devrait tenir compte de tous ces aspects afin de défendre les matériaux pédagogiques comme un produit culturel à part entière. Il y a des enseignants qui continuent à utiliser les matériaux pédagogiques qu'ils ont conçus eux-mêmes il y a des années ou les manuels qui datent des années 80. L'enseignement des références concernant l'évolution des valeurs sociales, la transformation des pratiques alimentaires, comportementales, etc. ne peut par conséquent pas être réalisé. La mise à jour des matériaux pédagogiques signifie une mise à jour de leur pratique pédagogique qui demande beaucoup d'investissement derrière. Cela dépend du sens de la responsabilité des enseignants et de leur perception des compétences culturelles et interculturelles.

Quand un enseignant se charge de fabriquer des matériaux pédagogiques, il est censé se préoccuper davantage de la qualité descriptive des documents et de l'application pédagogique des activités. La perception des compétences culturelles et interculturelles décide de la réussite et de la qualité des documents et des activités proposées. Cela explique dans une certaine mesure la cohérence entre les objectifs culturels et interculturels des enseignants et ceux des matériaux pédagogiques.

Au moment où il les utilise, l'enseignant se charge de la mise en pratique des objectifs culturels et interculturels des matériaux pédagogiques ou même les approfondit pour orienter la perception d'une culture étrangère chez les élèves. D'un côté, même si des activités dans les matériaux pédagogiques n'abordent pas les compétences culturelles et interculturelles et restent au niveau assez superficiel, les enseignants peuvent prendre comme point de départ le contenu culturel des matériaux pédagogiques pour guider les élèves dans un travail plus approfondi visant une approche interculturelle. Par exemple, faire analyser des stéréotypes, dater un document, etc. De l'autre côté, certaines activités culturelles et interculturelles dans les matériaux pédagogiques ne peuvent pas être mises en pratique par des enseignants qui les considèrent comme un travail de connaissances, ou même comme un apprentissage du vocabulaire pour améliorer le niveau linguistique. Cela explique non seulement les incohérences entre les objectifs culturels et interculturels des enseignants et des matériaux pédagogiques, mais aussi l'absence d'écho de la part des enseignants à certains objectifs culturels et interculturels dans les matériaux pédagogiques.

Les enseignants jouent un rôle primordial dans la mise en œuvre des objectifs culturels et interculturels des matériaux pédagogiques. Ils servent d'intermédiaire entre les matériaux pédagogiques et les élèves. Mais malheureusement, ce rôle n'est pas bien pris en compte par les enseignants eux-mêmes.

La discussion des interactions entre les enseignants, les matériaux pédagogiques et les élèves et parents nous envoie le message que l'influence des matériaux pédagogiques est faible sur les enseignants et les élèves. Cela peut être dû au fait que les enseignants, en tant qu'intermédiaires entre les matériaux pédagogiques et les élèves, n'arrivent pas à saisir les objectifs culturels et interculturels dans les matériaux pédagogiques et à les mettre en pratique aux élèves. Une autre raison qui pourrait expliquer cette faible visibilité réside peut être dans les activités proposées par les matériaux pédagogiques. On trouve très peu d'activités interprétatives et évaluatives, la plupart sont de type réceptif et reproductif qui ne peuvent pas impliquer les élèves dans une approche interculturelle.

Nous pouvons aussi constater que la construction des objectifs culturels et interculturels des élèves est un processus sous l'influence de plusieurs facteurs. Les enseignants y exercent un impact à la fois positif et négatif. Quant aux matériaux pédagogiques, l'influence n'est pas évidente. Les objectifs culturels et interculturels des élèves dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français sont largement influencés par leurs parents et par leurs expériences personnelles. Les passions et les loisirs des parents sont transmis la plupart du temps à leurs enfants. Les demandes particulières de la part des élèves sur les sujets à aborder en cours trouvent parfois leur origine dans les passions des parents. La façon de voyager avec la famille et les expériences avec l'étranger hors de l'école décident de leurs objectifs pour un séjour en Chine et l'accueil des Chinois à la maison. La position sociale des parents explique l'objectif de distinction et de regroupement par rapport au choix de l'apprentissage du chinois.

Jusqu'ici, nous avons réussi à vérifier la deuxième moitié de notre première hypothèse de recherche, c'est-à-dire, les objectifs assignés à l'enseignement des compétences culturelles et au développement des compétences interculturelles, dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français, par les élèves et leurs parents, par les matériaux pédagogiques et par les enseignants, s'interagissent entre eux. L'interaction entre les enseignants, les élèves et leurs parents est fréquente et vivante. Cependant, l'interaction entre les matériaux

pédagogiques, les enseignants et les élèves se fait plutôt dans un sens unique, car nous trouvons que de l'influence des enseignants et des élèves sur la conception des matériaux pédagogiques mais l'impact des matériaux pédagogiques sur les enseignants et les élèves n'est pas évident.

**CHAPITRE VIII: RECONNAISSANCE DES
COMPÉTENCES CULTURELLES ET
INTERCULTURELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DU
CHINOIS EN CONTEXTE SECONDAIRE FRANÇAIS**

Dans ce chapitre, nous nous interrogeons sur la valorisation et l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles à la fois aux niveaux international, national et local. Il s'agit d'une analyse d'un corpus mixte, constitué au niveau international, le programme s'adressant à l'enseignement du chinois dans le monde entier et des épreuves du HSK (汉语水平考试, *Hanyu Shuiping Kaoshi*, Test international de chinois), tous publiés par le *Bureau national pour l'enseignement du chinois langue étrangère* (国家汉语国际推广领导小组办公室, *Guojia Hanyu guojituiguang lingdaoxiaozu Bangongshi*, Hanban), au niveau national, des documents officiels du Ministère d'Education Nationale sur l'enseignement du chinois et sur les épreuves du baccalauréat, enfin au niveau local, des documents de l'établissement concernant les échanges avec la Chine, des pages du site Web de l'établissement, consultés à des dates précises, ainsi que des tests et des carnets de voyage des élèves.

8.1 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles

8.1.1 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles au niveau international

Le Hanban a publié en 2007 l'échelle de niveau du chinois langue étrangère (《国际汉语能力标准》²⁵⁶, *Guoji Hanyu nengli Biaozhun, Chinese Language Proficiency Scales For Speakers of Other Languages*) et en 2008 le programme d'enseignement du chinois langue étrangère (《国际汉语教学通用课程大纲》²⁵⁷, *Guoji Hanyu jiaoxue tongyong dagang, International Curriculum for Chinese Language Education*, ci-après ICCLLE) qui se donnent pour objectif de standardiser l'enseignement du chinois et les compétences attendues dans le monde entier. Le *Chinese Language Proficiency Scales For Speakers of Other Languages* définit les habiletés linguistiques en cinq niveaux et pour ce faire, l'ICCLLE attribue des objectifs d'enseignement précis pour chaque niveau afin de servir de référence dans la pratique pédagogique et la formation des enseignants, et même dans la conception des

²⁵⁶ 国家汉语国际推广领导小组办公室, (2007), 《国际汉语能力标准》, 北京, 外语教学与研究出版社

Guojia Hanyu guojituiguang lingdaoxiaozu Bangongshi, (2007), « *Guoji Hanyunengli Biaozhun* », Beijing, Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.

²⁵⁷ 国家汉语国际推广领导小组办公室, (2008), 《国际汉语教学通用课程大纲》, 北京, 外语教学与研究出版社

Guojia Hanyu guojituiguang lingdaoxiaozu Bangongshi, (2008), « *Guoji Hanyujiaoxue tongyong dagang* », Beijing, Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.

manuels scolaires. Il semble donc que ces deux documents bilingues (chinois et anglais), servant d'un guide pour l'enseignement du chinois dans le monde entier, sont incontournables pour l'enseignement du chinois en France et plus particulièrement pour ceux qui veulent passer le HSK (汉语水平考试, *Hanyu Shuiping Kaoshi*, Test d'évaluation du chinois), le seul test normalisé de la Chine pour tester les compétences linguistiques en mandarin des personnes n'ayant pas le chinois comme langue maternelle.

Nous n'avons malheureusement pas pu trouver une attention accordée aux compétences culturelles et interculturelles dans le *Chinese Language Proficiency Scales For Speakers of Other Languages* où il n'y a qu'une définition de niveaux pour les habiletés linguistiques.

Les compétences langagières définies dans l'ICCLE se composent de quatre parties : les connaissances linguistiques (语言知识, *Yuyan zhishi*, *linguistic knowledge*), les habiletés linguistiques (语言技能, *Yuyan jineng*, *linguistic skills*), les stratégies (策略, *celüe*, *strategies*) et la sensibilisation culturelle (文化意识, *Wenhua yishi*, *cultural awareness*).

Notre analyse des objectifs décrits dans l'ICCLE montre, dans un premier temps, qu'il existe une valorisation des compétences culturelles et interculturelles répartie dans la description des stratégies (策略, *celüe*, *strategies*) et de la sensibilisation culturelle (文化意识, *wenhua yishi*, *cultural awareness*). Les stratégies telles qu'elles sont explicitées dans l'ICCLE, fonctionnent comme des conditions par lesquelles les apprenants augmentent leur efficacité, acquièrent une indépendance et développent des habiletés personnelles. Elles sont divisées en stratégie affective, stratégie d'apprentissage à la fois cognitive et métacognitive, stratégie communicative, stratégie des ressources et stratégie interdisciplinaire. Certaines stratégies correspondent au *savoir-faire* et au *savoir-apprendre* des compétences socio-culturelles définies par Byram et Zarate (1998). Par exemple, la stratégie d'apprentissage (学习策略, *xuexi celüe*, *strategies of learning*) en niveau 3 vise à développer un esprit critique pour le recueil des informations : 通过批判性思维方式获取信息²⁵⁸ (*Tongguo pipanxing siwei fangshi huoqu xinxi*, « *develop critical thinking skills to obtain information* »²⁵⁹), ce qui fait partie d'une capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle. Dans la

²⁵⁸ 《国际汉语教学通用课程大纲》，(2008), *op. cit.*, p. 16.

²⁵⁹ *Ibid.* p. 18.

description des objectifs de la stratégie communicative (交际策略, *jiaoji celüe, communicative strategies*) pour tous les niveaux, on propose une interaction en langue chinoise et une communication non-verbale avec les autres apprenants et les enseignants dans et hors de l'école : [...] 借助手势和表情等非语言手段, 提高语言交际效果²⁶⁰ (« [...] *jiezhu shoushi he biaoqing deng feiyuyan shouduan, tigao yuyan jiaoji xiaoguo, use non-linguistic conventions (gesture or mime) to enhance communication* »²⁶¹). Nous pouvons constater que se ménager un contact personnel avec les interlocuteurs d'une langue étrangère constitue un *savoir-faire* et aussi un *savoir-apprendre* d'ordre instrumental concernant la communication gestuelle ou proxémique. En ce qui concerne la description des objectifs de la stratégie vis-à-vis des ressources (资源策略, *ziyuan celüe, strategies of resource*), on envisage du niveau 1 jusqu'au niveau 5 une utilisation des manuels scolaires, mais aussi des dictionnaires, des bibliothèques et des ressources sur Internet pour recueillir des informations : 使用教科书、图解字典、词典和多媒体资源[...]查找所需信息和资料²⁶² (« [...] *shiyong jiaokeshu, tujiezidian, cidian he duomeiti ziyuan, learn to use textbooks, pictures, pictionnaires and multimedia resources to seek information* »²⁶³) et une obtention des ressources d'apprentissage par l'intermédiaire des enseignants, des élèves : [...]通过教师和同学获取学习的资源²⁶⁴ (*Tongguo jiaoshi he tongxue huoqu xuexi de ziyuan, « learn to obtain learning resources via teachers and classmates* »²⁶⁵). Cela nous fait penser au *savoir-faire* d'ordre relationnel qui vise à savoir utiliser les différentes sources d'information sur le contexte étranger disponible dans le pays de l'apprenant. Par ailleurs, la stratégie vis-à-vis des ressources (资源策略, *ziyuan celüe, strategies of resource*) aux niveaux 4 et 5 préconise une distinction entre les faits et les opinions quand les apprenants utilisent de diverses sources d'information : 接触各项信息, 可以分辨事实与观点²⁶⁶ (*jiechu gexiang xinxi, keyi fenbian shishi yu guandian, « distinguish between fact and opinion when using a variety of sources of information* »²⁶⁷). Cet objectif est lié, à notre avis, à la capacité de contextualiser une information en mettant en relation une opinion avec le média qui la porte ; il s'agit en fait d'un *savoir-faire* d'ordre interprétatif selon Byram et Zarate (1998). Quant à la description

²⁶⁰ Ibid. p. 6., p. 11., p. 16., p. 22., p. 28.

²⁶¹ Ibid. p. 6., p. 12., p. 18., p. 24., p. 31.

²⁶² Ibid. p. 6., p. 11., p. 16., p. 22., p. 28.

²⁶³ Ibid. p. 6., p. 12., p. 18., p. 24., p. 31.

²⁶⁴ Ibid. p. 6., p. 11., p. 16., p. 22., p. 28.

²⁶⁵ Ibid. p. 6., p. 12., p. 18., p. 24., p. 31.

²⁶⁶ Ibid. p. 22., p. 28.

²⁶⁷ Ibid. p. 24., p. 31.

des objectifs relatifs à la stratégie interdisciplinaire pour tous les niveaux, on demande aux apprenants de relativiser leurs connaissances en langue et culture chinoises avec les connaissances des autres matières : 认识到学习中国语言和文化对各学科学习的帮助²⁶⁸ (*renshidao xuexi zhongguo yuyan he wenhua dui gexueke xuexi de bangzhu*, « [...] learn to relate information obtained in Chinese language and culture to their learning of other subjects »²⁶⁹, ce qui se réfère au *savoir-être* d'une mise en relation de cultures et connaissances différentes à travers l'analogie, la généralisation ou la comparaison.

La sensibilisation culturelle (文化意识, *wenhua yishi*, *cultural awareness*) consiste en quatre composants : les connaissances culturelles (文化知识, *wenhua zhishi*, *cultural knowledge*), la compréhension culturelle (文化理解, *wenhua lijie*, *cultural understanding*), la sensibilisation interculturelle (跨文化意识, *kuawenhua yishi*, *cross-cultural awareness*) et la prise de conscience mondiale (国际视野, *guoji shiye*, *global awareness*).

La description des objectifs liés à la sensibilisation culturelle aborde également différents aspects des compétences culturelles et interculturelles. Les objectifs des connaissances culturelles portent sur celles qui concernent l'éducation et la culture dans le pays des apprenants et en Chine (« 中国在教育、文化等方面的发展和成就 »²⁷⁰, *zhongguo zai jiaoyu ,wenhua deng fangmian de fazhan he chengjiu*, « *achievement in education and culture locally and in China* »²⁷¹), la cuisine et les costumes (« 物质文化, 如食品、服装等 »²⁷², *wuzhi wenhua, ru shipin, fuzhuang deng*, « *cuisine and costumes of Chinese culture* »²⁷³), les histoires traditionnelles et leur connotation (« 简单的汉语故事、典故中的文化内涵 »²⁷⁴, *jiandan de hanyu gushi, diangu zhong de wenhua neihan*, « *essence of simple Chinese stories, allusion making and connotation* »²⁷⁵), la communication non-verbale (« 非语言交际功能 »²⁷⁶, *fei yuyan jiaoji gongneng*, « *non-linguistic means of communication in*

²⁶⁸ Ibid. p. 6., p. 11., p. 17., p. 23., p. 29.

²⁶⁹ Ibid. p. 7., p. 12., p. 18., p. 24., p. 31.

²⁷⁰ Ibid. p. 7., p. 12., p. 17., p. 23., p. 29.

²⁷¹ Ibid. p. 7., p. 12., p. 19., p. 25., p. 32.

²⁷² Ibid. p. 7.

²⁷³ Ibid. p. 7.

²⁷⁴ Ibid. p. 7., p. 12.

²⁷⁵ Ibid. p. 7., p. 12.

²⁷⁶ Ibid. p. 7. P. 12., p. 17., p. 23., p. 29.

Chinese culture »²⁷⁷), l'étiquette sociale et les relations interpersonnelles dans la culture chinoise (« 交际礼仪与习俗 »²⁷⁸, *jiaoji liyi yu xisu*, « *social etiquettes and customs, interpersonal relations in Chinese culture* »²⁷⁹), les contributions de la partie chinoise à la prospérité de la communauté locale (« 华人对所在国社会的贡献 »²⁸⁰, *huaren dui suozaiguo shehui de gongxian*, « *Chinese people's contributions to the society in the country where they live* »²⁸¹), l'histoire de la langue et de la culture chinoises (« 汉语语言文化的发展历时及其对世界文化的贡献 »²⁸², *hanyu yuyan wenhua de fazhan lishi jiqi dui shijie wenhua de gongxian*, « *the history of Chinese language and culture and their contributions to other cultures* »²⁸³, etc. Cela correspond bien sûr aux savoirs culturels relevant de l'identité nationale et culturelle, aux références associées aux critères permettant l'identification de différentes classes sociales, aux références associées aux repères régulant la relation corps et espace et aux références associées à la prise de position géopolitique de la Chine dans l'espace international. Quelques objectifs relatifs aux connaissances culturelles se rapportent aussi à la maîtrise des catégories descriptives propres à la mise en relation de cultures différentes ; par exemple, le niveau 5 propose une compréhension de la majorité des phénomènes culturels qui peuvent être expliqués et interprétés par rapport à une autre culture (« 了解中国的某些文化现象并具有对其进行解释的能力 »²⁸⁴, *liaojie zhongguo de mouxie wenhua xianxiang bing juyou dui qi jinxing jieshi de nengli*, « *understand fixed forms of the majority of cultural phenomena, which can be explained and interpreted in relation to another culture* »²⁸⁵). Cet objectif relève plutôt du *savoir-faire* que des *savoirs*, car cela exige la capacité à maîtriser les écarts interprétatifs entre les deux systèmes culturels, par exemple, lire des marques de la stéréotypie, des effets de dérision et d'humour.

Les objectifs liés à la compréhension culturelle (文化理解, *wenhua lijie*, *cultural understanding*) tels qu'ils sont décrits dans l'ICCLE, recouvrent des expériences culturelles

²⁷⁷ Ibid. p. 7., p. 12., p. 19., p. 25., p.32.

²⁷⁸ Ibid., p. 7., p. 12., p. 17., p. 23., p. 29.

²⁷⁹ Ibid. p.7., p. 12., p. 19., p. 25., p. 32.

²⁸⁰ Ibid. p. 12., p. 17., p. 23., p. 29.

²⁸¹ Ibid. p. 12., p. 19., p. 25., p. 32.

²⁸² Ibid. p. 17., p. 23., p. 29.

²⁸³ Ibid. p. 19., p. 25., p. 32.

²⁸⁴ Ibid. p. 29.

²⁸⁵ Ibid. p. 32.

concernant le système de valeurs (« 中国文化中最基本的价值观念 »²⁸⁶, *zhongguo wenhua zhong zui jiben de jiazhi guannian*, « *the Chinese cultural value-systems* »²⁸⁷), la diversité et l'interaction entre les différentes cultures (« 文化的多元性和相互渗透性 »²⁸⁸, *wenhua de duoyuanxing he xianghu shentouxing*, « *cultural multiplicity and permeability between cultures* »²⁸⁹), la relation entre la langue et la culture (« 语言学习与文化的关系 »²⁹⁰, *yuyan xuexi yu wenhua de guanxi*, « *the relationships between cultural and language learning* »²⁹¹), etc. Il s'agit donc des *savoirs* relevant des systèmes de valeurs, du *savoir-être* relevant d'une ouverture vers d'autres cultures. Nous interrogeons ici ce qu'on entend par « compréhension culturelle », car dans la description des objectifs de l'ICCLE, cela signifie quelquefois des « expériences culturelles ». Cependant, dans notre avis, les « expériences » ne peuvent pas se transformer directement en une « compréhension », puisque cette dernière se rapporte à un processus plus complexe que les expériences.

Quant aux objectifs liés à la sensibilisation interculturelle (跨文化意识, *kuawenhua yishi*, *cross-cultural awareness*), on propose une relativisation des points communs et des différences entre la culture chinoise et la culture des apprenants (« 中国文化和所在国文化的共性和差异 »²⁹², *zhongguo wenhua he suozaiguo wenhua de gongxing he chayi*, « *commonalities and differences between Chinese culture and their own culture* »²⁹³, un regard plus objectif sur leur propre culture (« 对所在国某些文化现象进行客观思考 »²⁹⁴, *dui suozaiguo mouxie wenhua xianxiang jinxing keguan sikao*, « *view their own culture more objectively* »²⁹⁵). Cela consiste à relativiser les deux cultures par analogie et comparaison, et à repérer les effets ethnocentriques dans un document provenant des deux cultures.

²⁸⁶ Ibid. p. 7., p. 12., p. 17., p. 24., p. 30.

²⁸⁷ Ibid. p. 7., p. 13., p. 19., p. 25., p. 33.

²⁸⁸ Ibid. p. 7., p. 12., p. 17., p. 24., p. 30.

²⁸⁹ Ibid. p. 7., p. 13., p. 19., p. 25., p. 33.

²⁹⁰ Ibid. p. 7., p. 12., p. 17., p. 24., p. 30.

²⁹¹ Ibid. p. 7., p. 13., p. 19., p. 25., p. 33.

²⁹² Ibid. p. 7., p. 12., p. 18., p. 24., p. 30.

²⁹³ Ibid. p. 7., p. 13., p. 19., p. 26., p. 33.

²⁹⁴ Ibid. p. 12., p. 18., p. 24., p. 30.

²⁹⁵ Ibid. p. 13., p. 19., p. 26., p. 33.

En ce qui concerne les objectifs relatifs à la prise de conscience mondiale (国际视野, *guoji shiye, global awareness*), on envisage une citoyenneté mondiale (« 世界公民意识 »²⁹⁶, *shijie gongmin yishi, « global citizenship »*²⁹⁷) un regard sur le monde sous différentes perspectives à travers l'apprentissage de la langue et de la culture chinoises (« 通过学习汉语语言文化, 开始思考从不同角度看世界的重要性的能力 »²⁹⁸, *tongguo xuexi hanyu yuyan wenhua, kaishi sikao cong butong jiaodu kan shijie de zhongyaoxing he nengli, « view the world from different perspectives via learning about Chinese language and culture »*²⁹⁹, etc. La citoyenneté mondiale peut se traduire en un *savoir-être* sous différents aspects. Elle peut signifier une ouverture vers d'autres cultures ou une capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel. Un regard sur le monde sous de différentes perspectives peut être interprété comme une capacité d'utiliser un éventail de critères pour reconnaître la proximité et la distance culturelle. Mais tout cela n'est pas explicité dans l'ICCLE.

L'analyse de l'ICCLE nous montre une volonté de valorisation de la culture chinoise de la part du Hanban. Nous remarquons beaucoup d'objectifs qui visent à faire reconnaître les contributions, les apports, les réussites de la culture chinoise non seulement à la destination de la communauté des apprenants mais aussi du monde entier. Cette valorisation peut bien sûr motiver les apprenants, mais il faut également être vigilant pour son effet négatif dans le développement de leurs compétences culturelles et interculturelles. Cette valorisation risque elle-même de se faire l'objet d'une analyse ethnocentrée, défavorable à une ouverture culturelle. Par ailleurs, la valorisation de la culture chinoise ne pourrait amener qu'un regard positif lorsque la culture chinoise et la culture du pays des apprenants sont idéologiquement proches. Parfois, cette valorisation pourrait en même temps conduire à une dévalorisation de la culture locale au détriment de l'identité nationale des apprenants.

En outre, nous constatons que certains objectifs en termes de stratégies et de sensibilisation culturelles restent les mêmes pour les différents niveaux de compétences. Il y a des objectifs en commun pour tous les niveaux. Cela démontre dans une certaine mesure que les compétences culturelles et interculturelles ne se développent pas en fonction du niveau de compétences langagières. La construction des compétences interculturelles est un processus

²⁹⁶ Ibid. p 7., p. 12., p. 18., p. 24., p. 30.

²⁹⁷ Ibid. p. 7., p. 13., p. 19., p. 26., p. 33.

²⁹⁸ Ibid. p. 7., p. 12., p. 18., p. 24., p. 30.

²⁹⁹ Ibid. p. 7., p. 13., p. 19., p. 26., p. 33.

complexe, dans la mesure où elle commence plus tôt avant l'apprentissage du chinois. Elles peuvent être à l'origine de l'apprentissage d'une certaine langue et culture étrangères, et être transposables dans l'apprentissage d'une autre. Nous pouvons aller plus loin en disant que le classement par niveau n'est peut-être pas une solution pertinente pour les objectifs concernant les compétences culturelles et interculturelles.

8.1.2 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles au niveau national

Nous avons pu analyser les pages concernant l'enseignement secondaire du site Web du Ministère de l'Education Nationale, les programmes nationaux de l'enseignement du chinois et des langues vivantes en cours d'utilisation, ceux qui ne sont plus valables et les documents se rapportant à la réforme du collège pour la rentrée 2016, pour découvrir le parcours de l'accent mis aux compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois au niveau national.

Nous remarquons qu'il existe une visibilité de plus en plus forte de la dimension internationale en fonction du niveau des élèves. Au-dessous du bandeau du lycée sur la page Web du Ministère de l'Education Nationale, il y a une partie intitulée : « L'ouverture à l'international » où nous pouvons trouver des informations concernant la mobilité des élèves et les sections européennes ou de langues orientales (SELO) en collège et lycée et les sections internationales au lycée. Cependant, pour le collège, il n'y pas de visibilité accordée à l'international malgré le fait que la SELO se rapporte à la fois au collège et au lycée. Mais cette visibilité de la dimension internationale au lycée ne cautionne pas forcément une visibilité de la dimension interculturelle. Dans la description des objectifs pour la SELO, nous constatons qu'on se concentre quand même davantage sur les compétences culturelles que sur les compétences interculturelles :

Au collège et au lycée, des activités culturelles et d'échanges sont organisées, visant à faire acquérir aux élèves une connaissance approfondie de la culture du ou des pays dans lesquels est parlée la langue de la section³⁰⁰.

³⁰⁰ Ministère de l'Education Nationale, <http://www.education.gouv.fr/cid2497/les-sections-europeennes-ou-de-langues-orientales-en-college-et-lycee.html>, page consultée le 26 décembre 2015.

D'ailleurs, le discours cité au-dessus nous montre aussi que ces compétences culturelles se limitent à une connaissance culturelle de la langue parlée de la section.

Quant aux sections internationales du lycée, les trois objectifs que nous allons citer au-dessous nous montrent que la priorité est réservée aux compétences langagières et aux connaissances culturelles des élèves français et aux compétences interculturelles des élèves étrangers.

- *faciliter l'accueil et l'intégration d'élèves étrangers dans le système scolaire français et leur éventuel retour dans leur système d'origine*
- *permettre aux élèves français de pratiquer une langue étrangère de manière approfondie*
- *favoriser la transmission des patrimoines culturels des pays concernés*³⁰¹

Au sujet de la mobilité des élèves, les projets proposés prennent plutôt une perspective européenne, le déplacement des élèves à d'autres pays n'étant pas évoqué sur la page du site. Eu égard au développement des compétences interculturelles, les échanges au sein de l'Union Européenne se déroulent entre les pays culturellement proches, la distance culturelle pouvant aussi jouer son rôle dans la mobilité des élèves, mais n'est pas visible sur le site du Ministère de l'Education Nationale.

8.1.2.1 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles dans les anciens programmes d'enseignement du chinois au lycée général et technologique

Nous avons en outre réalisé une analyse des anciens programmes de l'enseignement du chinois au lycée (une liste des programmes analysés est fournie en annexe 12), et découvrons que dans la plupart du temps, la priorité est réservée à l'enseignement de la langue alors que la culture est au service de l'apprentissage de la langue. Prenons comme exemple l'ancien programme pour la classe de la Seconde, dans le programme culturel pour la langue vivante 1. Pour le volet culturel, les élèves sont censés produire des énoncés simples en chinois, rédiger ce qu'ils savent dire ; les enseignants doivent alors veiller au recoupement

³⁰¹ Ministère de l'Education Nationale, <http://www.education.gouv.fr/cid23092/les-sections-internationales-au-lycee.html>, page consultée le 20 décembre 2015.

lexical et au seuil des caractères et à ses extensions lexicales. « *Il revient au professeur de choisir un parcours sur toute l'année en tissant un réseau thématique et lexical qui puisse motiver les élèves à parler, lire, puis résumer à l'écrit* »³⁰². Le travail de la culture ne se donne que pour objectif d'encourager les activités langagières.

Par ailleurs, le niveau de langue décide l'apprentissage de la culture, voici les différentes exigences données par le programme culturel de la classe de la Seconde pour les élèves ayant le chinois comme la langue vivante 1 et la langue vivante 3 :

- *Les élèves de seconde LV1 disposent de ressources lexicales et grammaticales qu'ils savent organiser pour produire des énoncés simples. Pour ce volet culturel, les thèmes proposés doivent être abordés et menés en chinois*³⁰³.

- *Les grands débutants de seconde LV3 ne disposent que de faibles ressources lexicales et grammaticales. Le volet culturel du programme fera l'objet d'une application souple et sera mené pour partie en français, pour aboutir progressivement à quelques énoncés très simples en chinois*³⁰⁴.

Nous pouvons constater ici que pour les auteurs du programme, les compétences culturelles se construisent en fonction du niveau de langue des élèves. Par ailleurs, ces compétences culturelles ne se composent que de ressources lexicales et grammaticales déterminées par un objectif de communication langagière.

Nous trouvons la même raison pour l'utilisation des documents authentiques. Les supports authentiques devront être simplifiés et deviennent, dans certains cas, un outil pour alléger le travail de la langue:

- *(En LV3), le choix iconographique doit prévoir la limitation lexicale propre à chaque étape de cette première année de chinois et viser surtout les échanges dialogués*³⁰⁵.

³⁰² Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, N°7, 3 Oct. 2002, Hors-Série, p. 40.

³⁰³ Idem. p. 40.

³⁰⁴ Ibid. p. 40.

³⁰⁵ Ibid. p. 40

- (En LV3), des documents iconographiques sont proposés pour tous, afin d'alléger le poids du traitement de l'écriture³⁰⁶.

- En LV2, les textes et documents authentiques restent d'un abord très ardu. Aussi les extraits simplifiés et la reformulation très simple sont-ils souvent le moyen de réussir à communiquer en chinois sur un thème³⁰⁷.

Il paraît que le programme oriente toujours les activités culturelles vers des activités langagières. Par ailleurs, il faut noter en même temps que la reformulation des textes authentiques conduit souvent à une simplification et à une généralisation qui feront perdre une valeur culturelle et interculturelle au document.

Malgré le fait que les anciens programmes d'enseignement donnent la priorité au développement des compétences langagières, nous pouvons quand même trouver des indices qui marquent une volonté plus ou moins intentionnelle de développer des compétences culturelles et interculturelles. Cette volonté se traduit par les thèmes, les supports et les objectifs proposés.

Le thème culturel en classe de Seconde se concentre sur la ville. Le travail s'organise autour de quatre notions où des sujets illustrent un objectif culturel et interculturel, tels que l'évolution urbaine au cours du 20^{ème} siècle, le télescopage entre tradition et modernité, la progression du niveau de vie, l'articulation entre langue locale et langue nationale. Ces sujets se rapportent aux références relevant de l'identité nationale et culturelle et à la diversité sociale. La connaissance culturelle ne reste plus au niveau académique, mais touche les niveaux quotidiens et sociaux.

En ce qui concerne le thème culturel en classe de première, les relations de pouvoir qui structurent la société se déclinent, selon le programme, en quatre notions : domination, influence, opposition, révolte. Nous avons des sujets tels que contrôle des médias et réseaux, évolutions récentes du système éducatif, structures et fonctionnement du pouvoir, qui permettent aux élèves d'acquérir des références associées aux influences étrangères, au

³⁰⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, N°7, 28 août 2003, Hors-Série, p. 26.

³⁰⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel Hors série N°5, 9 sept. 2004, p. 40.

fonctionnement des institutions, aux conditions historiques de transformation des systèmes de valeurs, et à la diffusion des informations.

Quant au contenu culturel en classe de terminale, les quatre notions autour du « rapport au monde » consistent en identités, interdépendances, conflits et contacts des cultures. Pour la notion des « identités », nous avons des thèmes et propositions d'application sur les clichés culturels, sur la Chine plurilingue et pluriculturelle, sur l'identité provinciale, communautaire et historique et sur la diaspora chinoise, des thèmes et propositions d'application qui amènent les élèves à récupérer les représentations stéréotypées présentes dans un document français sur la Chine, à prendre connaissance de la diversité culturelle chinoise, à réfléchir sur les liens politiques, économiques et affectifs entre le pays des migrants chinois et le pays de leur migration. La notion des interdépendances insiste sur l'intégration de la Chine dans le monde. Cela peut démontrer les prises de position géopolitique de la Chine dans l'espace international. Pour la notion des contacts des cultures, nous remarquons une description de la notion mettant en relief l'évolution historique des relations géopolitiques et économiques et les modalités de contacts culturels entre les deux communautés :

Par delà le stéréotype d'une Chine immobile, s'éveillant d'un sommeil séculaire, il est important que les élèves puissent saisir que, très tôt, les populations, les cultures et les religions ont circulé et se sont influencées réciproquement³⁰⁸.

Les supports suggérés par le programme recouvrent des documents iconographiques et audiovisuels, tels que plans, photos, guides touristiques, dessins humoristiques ou satiriques, bande dessinée, publicités, statistiques, titres ou petits extraits de presse, et schémas explicatifs. Tous ces supports peuvent aider les élèves à construire un *savoir-apprendre* d'ordre instrumental en récupérant des informations représentées sous forme graphique, visuelle et audiovisuelle, comme ce que préconise le programme en classe de première : « *Le couplage de supports [...] ouvrent d'intéressantes possibilités d'exploitation* »³⁰⁹.

En ce qui concerne les objectifs, le programme en classe de seconde invite les enseignants à faire observer, exprimer similitudes et différences, convergences et divergences,

³⁰⁸ Idem. 40.

³⁰⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, N°7, 28 août 2003, Hors-Série, p. 26.

« dans le souci d'un travail interculturel »³¹⁰. Ce travail demande en effet une maîtrise des catégories descriptives à la mise en relation de cultures différentes, aspect incontournable pour construire une compétence du *savoir-être*. Le programme explicite d'ailleurs les différents objectifs pour les LV1, LV2 et LV3. Par exemple, les élèves en chinois LV1 sont censés consolider les connaissances culturelles acquises au collège, les synthétiser et les affiner en les confrontant à l'étude concrète d'une ville, dans ses spécificités, son évolution, ses modes de vie en mutation, la diversité de ses citoyens, de leur vécu et de leurs aspirations, et déchiffrer des documents authentiques afin de multiplier les angles d'approche sur une même question.

En termes de la mise en place du programme culturel en classe de première, pour les enseignants :

- *Il convient de distinguer l'abord direct (un document qui a lui-même traité un thème ou sujet du programme), et l'abord indirect (par exemple, un photo d'un site touristique qui renvoie à un personnage historique ou une époque)*³¹¹.
- *L'enseignant pourra profiter de cette occasion pour lui donner les moyens de se situer par rapport au monde qui l'entoure et de devenir ainsi lui-même « acteur »*³¹².

Ce travail permet également aux élèves de contextualiser un document, mettre en relation de ce qui est montré et ce qui est caché. De plus, « *les moyens de se situer par rapport au monde* » et « *acteur* » signifient pour nous la capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel surtout quand il s'agit d'un programme de langues vivantes.

On précise encore en disant que pour toutes les langues vivantes, l'élève en fin de cycle de terminale, sera capable d'accomplir ce qui suit :

- *participer à une situation de dialogue à deux ou plusieurs personnes,*
- *comprendre l'essentiel de messages oraux élaborés et écrits, dans une langue standard contemporaine,*

³¹⁰ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, N°7, 3 Oct. 2002, Hors-Série, p. 40.

³¹¹ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, N°7, 28 août 2003, Hors-Série, p. 26.

³¹² Ibid. pp. 27-28.

- *effectuer un travail interprétatif qui, au-delà de l'explicite, visera une compréhension de l'implicite, présenter, reformuler, expliquer ou commenter, de façon construite, par écrit ou par oral : des opinions et points de vue, des documents écrits ou oraux comportant une information ou un ensemble d'informations,*
- *défendre différents points de vue et opinions, conduire une argumentation*³¹³.

Ces objectifs se réfèrent aux capacités de savoir se ménager un contact personnel avec un ou plusieurs membres de la communauté chinoise, savoir utiliser des procédures de compréhension globale de textes écrits et oraux, savoir contextualiser un document, et servir de médiateur lorsque des convictions contradictoires sont en présence.

Nous pouvons ainsi conclure que les anciens programmes insistent sur les compétences langagières, mais la valorisation des compétences culturelles et interculturelles n'en est pas moins importante bien que ces deux termes n'y soient pas évoqués.

8.1.2.2 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles dans les programmes d'enseignement des langues vivantes du lycée général et technologique après la réforme du lycée

Suite à la réforme du lycée général et technologique mise en place à la rentrée 2010, on a sorti de nouveaux programmes d'enseignement des langues vivantes. Les nouveaux programmes considèrent l'enseignement de toutes les langues vivantes comme une discipline, en délivrant des objectifs généraux, différents des anciens programmes où il y avait des objectifs généraux et des objectifs spécifiques pour chaque langue.

Nous constatons d'abord une valorisation du capital plurilingue et pluriculturel des élèves dans les programmes en classe en seconde et du cycle terminal :

- *Compte tenu de la diversité des profils et des parcours des élèves, [...] on peut, tout en considérant le niveau de compétence attendu, amorcer déjà une progression vers le niveau supérieur*³¹⁴.

³¹³ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel Hors série N°5, 9 sept. 2004, p. 25.

³¹⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin officiel spécial, N°4 du 29 avril 2010, pp. 1-2.

- *Le nécessaire dialogue entre les professeurs doit permettre de mieux prendre en compte la compétence plurilingue des élèves et d'établir des passerelles entre les langues, y compris le cas échéant en LV3³¹⁵.*

Pour les élèves apprenant une troisième langue, on révèle également le transfert du capital plurilingue et pluriculturel de l'apprentissage de leur LV3 en évoquant en même temps le travail des enseignants qui peuvent valoriser ce capital plurilingue et pluriculturel des élèves. :

Ces acquis scolaires ou extrascolaires ont forgé des compétences linguistiques et culturelles que l'élève peut réinvestir dans l'apprentissage de la troisième langue. Le transfert de ces capacités n'est certes pas automatique. Le professeur s'efforce d'en tirer parti ou de le susciter³¹⁶.

Les nouveaux programmes encouragent aussi l'ouverture vers d'autres espaces d'apprentissage à travers les technologies de l'information qui permettent aux élèves d'acquérir une capacité d'utiliser les différentes sources d'information sur le contexte étranger, et plus particulièrement à travers la mobilité :

L'ouverture sur l'extérieur et la mobilité permettent un contact direct avec les réalités des pays...ces apports ne sont pas déconnectés des activités de la classe, ils sont au cœur du dispositif d'apprentissage³¹⁷.

Par ailleurs, on donne dans les nouveaux programmes une importance accrue aux compétences langagières, mais aussi aux contextes où se déroulent ces activités langagières. Cette focalisation sur les contextes demande aux élèves d'être capables de contextualiser les situations de communication en mobilisant leurs connaissances linguistiques, mais aussi culturelles. Les compétences culturelles ne sont plus séparées des compétences langagières, ni mises toujours au service pour l'apprentissage de la langue. Les deux compétences constituent un tout pour la réalisation d'une tâche :

³¹⁵ Idem. p. 2

³¹⁶ Ibid. p. 7.

³¹⁷ Ibid. p. 2.

L'élève est de ce fait amené à mobiliser ses connaissances linguistiques et culturelles pour mettre en œuvre ses compétences de communication dans une perspective actionnelle. Contextualiser ainsi par le biais de tâches les situations de communication d'un point de vue culturel et fonctionnel doit permettre à l'élève de mieux percevoir la finalité de l'apprentissage des langues³¹⁸.

Une variété et une diversité des supports authentiques sont aussi préconisées par les nouveaux programmes. Les anciens programmes insistent aussi sur la variété des types de documents utilisés mais ils sont un peu réservés par rapport à l'utilisation des supports authentiques. Il s'agit d'une grande différence entre les anciens et les nouveaux programmes. Nous remarquons même que dans les ressources d'exemples de sujets d'études, rédigées par langue en se référant aux nouveaux programmes, on ne propose que des documents authentiques autour de l'entrée culturelle dictée par les programmes. En outre, les nouveaux programmes proposent d'équilibrer le standard et les variétés en amenant les élèves à se confronter à des documents variés de par leur origine géographique et sociale. Dans les anciens programmes, on a évoqué les variations linguistiques par les dialectes de différentes régions, mais la diversité sociale est rarement abordée.

Nous avons eu pour la première fois, dans les nouveaux programmes, l'énoncé du terme « compétence interculturelle » pour insister sur l'enrichissement culturel qui abrite le contexte d'une communication langagière :

Ces savoir-faire de la rencontre, qui contribuent à la construction d'une compétence interculturelle, s'appuient nécessairement sur un ensemble de connaissances et de repères (littéraires, artistiques, historiques, géographiques, scientifiques...) représentatifs de la variété humaine et linguistique du ou des pays dont on apprend la langue³¹⁹.

Grâce à cette conscience prêtée à la compétence interculturelle, nous constatons que pour le choix de l'entrée culturelle, on se soucie du développement d'un *savoir-être* de l'élève, qui recouvre la mise en relation de cultures différentes, une ouverture vers d'autres cultures, la prise de distance de la relation ordinaire à la différence culturelle et même une capacité à

³¹⁸ Ibid. p. 3.

³¹⁹ Ibid. p. 4.

tenir le rôle d'intermédiaire en cas de conflit et de malentendus. Comme ce qu'on décrit pour l'entrée culturelle « l'art de vivre ensemble » en classe de seconde :

- *L'étude de la société au quotidien, où les hommes et les femmes échangent, travaillent, créent, se distraient..., permet à l'élève à la fois de prendre conscience que les différences sont le signe d'une altérité mais aussi qu'elles ne peuvent masquer une similitude quand aux aspirations, aux inquiétudes, aux rêves de tout être humain*³²⁰.
- *La connaissance et l'analyse des sociétés dans leur diversité et leur complexité, leurs systèmes de normes et de valeurs, favorisent la prise de distance, et permettent en retour de renouveler le regard et d'approfondir la réflexion sur sa propre culture. Il s'agit de dépasser les préjugés, de surmonter les difficultés liées à la rencontre et de faire face aux malentendus*³²¹.

Nous découvrons également dans le programme du cycle terminal des objectifs nouvellement soulevés pour les niveaux avancés. Par exemple, pour le niveau B1 au niveau B2, on propose d'effectuer un travail interprétatif, qui vise une compréhension de l'implicite au-delà de l'explicite, pour le niveau C1 ou B2, on demande de mettre en scène des situations de médiation. Tout cela montre qu'on accorde une attention de plus en plus importante au développement d'une compétence interculturelle.

8.1.2.3 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles dans les programmes d'enseignement du chinois au collège

Comme les anciens programmes au lycée, les programmes au collège privilégient, eux aussi, l'enseignement de la langue. Le travail de la culture est toujours au service de l'apprentissage de la langue :

³²⁰ Ibid. p. 5

³²¹ Ibid. p. 5.

*La civilisation chinoise est d'une richesse immense et doit permettre à chaque élève de trouver un ou plusieurs centres d'intérêt qui renforceront sa motivation pour l'apprentissage de la langue*³²².

Quant à l'utilisation des documents authentiques, on ignore parfois la valeur culturelle et même interculturelle et on n'insiste que sur la difficulté qu'ils apportent dans l'apprentissage de la langue :

- *En début d'apprentissage, il est difficile, voire impossible, de s'appuyer sur des matériaux authentiques, comme cela se fait dans l'enseignement des langues européennes, moins éloignées du français*³²³.
- *Les documents audiovisuels donneront plus généralement aux élèves la « mélodie » de la langue chinoise ainsi qu'une idée du débit réel d'une conversation ou d'une annonce télévisée*³²⁴.

Il semble que les programmes au collège se focalisent plus sur les compétences culturelles, vu que le terme a été évoqué plusieurs fois dans la description des objectifs, et sur des éléments constitutifs dans l'activité de communication langagière. Par contre, il existe une ambiguïté dans la perception de ces compétences. Les compétences culturelles signifient dans les programmes des *savoirs* et *savoir-faire* culturels et socioculturels qui peuvent se développer à travers le travail du lexique. D'après les programmes, les compétences culturelles égalent les compétences lexicales. Cela explique aussi pourquoi on met la compétence culturelle et la compétence lexicale dans une même colonne, comme élément indispensable pour mener une activité langagière :

*La troisième colonne précise les compétences culturelle et lexicale mises en œuvre, domaines interdépendants : l'apprentissage d'un lexique raisonné vise à l'acquisition des savoirs et savoir-faire culturels et socioculturels*³²⁵.

³²² Ministère de l'Education Nationale, Bulletin officiel, N°6 du 25 août 2005, hors-série, p. 46.

³²³ Idem. p. 47.

³²⁴ Ibid. p. 47.

³²⁵ Ministère de l'Education Nationale, Bulletin officiel, N°7 du 26 avril 2007, hors-série, p. 82.

Selon cette description, la compétence culturelle se développe en fonction de l'apprentissage du lexique, c'est-à-dire d'une compétence linguistique. Le travail du lexique peut amener chez les élèves les *savoirs* et *savoir-faire* culturels et socioculturels. D'ailleurs, il paraît que les *savoirs* et *savoir-faire* culturels et socioculturels sont tous perçus comme une connaissance culturelle :

*Utiliser un acte de parole adapté à une situation de communication donnée c'est montrer sa connaissance de la culture de la langue cible*³²⁶.

Les programmes proposent en même temps une liste indicative des contenus culturels en mettant en relation avec les thèmes proposés pour chaque période d'apprentissage. Prenons un exemple du programme au palier 2, le contenu s'organise autour du thème « l'ici et l'ailleurs » :

Les sciences

- *La médecine, les mathématiques, l'astronomie, la boussole, le papier, l'imprimerie, la poudre et les armes à feu, la marine : construction navale et cartographie, la soie, la porcelaine*³²⁷ ;

Nous ne retrouvons ni de méthode de mise en œuvre, ni de description précise du choix de ces contenus, car les mots cités restent à un niveau général et les enseignants doivent souvent faire face à une incertitude pédagogique pour un travail culturel et interculturel. En plus, cette liste de mots amène plus ou moins intentionnellement les enseignants à ne travailler que des connaissances culturelles.

Malgré le fait qu'on n'a pas abordé le terme de compétence interculturelle, les programmes nous laissent quand même des indices pour une prise de conscience de certains aspects des compétences interculturelles. Par exemple, on demande un travail des stéréotypes pour une ouverture vers d'autres cultures, une variété des matériaux pédagogiques et un suivi interdisciplinaire pour certains sujets :

³²⁶ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin officiel, N°6 du 25 août 2005, hors-série, p. 53.

³²⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin officiel, N°7 du 26 avril 2007, hors-série, p. 96.

- [...] les stéréotypes sont souvent entretenus par les médias et les auteurs de best-sellers ayant le monde chinois comme toile de fond. L'enseignant aidera l'apprenant à élargir ses connaissances afin d'affirmer peu à peu son propre point de vue³²⁸.
- Ainsi, les usages, les habitudes alimentaires et les traditions ont-ils été abordés concrètement par le biais de contes, de documents authentiques adaptés, de chansons, de livres illustrés, de fêtes organisées ou de sorties³²⁹.
- Certains se prêtent particulièrement bien au travail interdisciplinaire, avec notamment les enseignants d'histoire (histoire des influences interculturelles), de français (étude de romans chinois traduits), d'art plastique (peinture, calligraphie), et peuvent être envisagés dans le cadre d'Itinéraires de Découverte³³⁰.

A part les programmes, nous avons pu trouver deux documents supplémentaires: il s'agit de documents d'accompagnement qui se proposent d'exposer et de détailler certains points du programme. Une large place y est accordée à l'entraînement et à l'évaluation, sur lesquelles les enseignants peuvent s'appuyer pour la mise en œuvre des objectifs envisagés par les programmes.

Dans le document d'accompagnement du palier 1, des explications précises pour l'utilisation des documents authentiques donnent aux enseignants des objectifs et des méthodes pour mener des activités culturelles et langagières avec les élèves. Le document précise encore que les compétences culturelles font partie intégrale d'un travail avec les documents authentiques et donne des objectifs qui nous paraissent intéressants pour un développement des compétences culturelles mais aussi interculturelles :

- *Compétences culturelles : mobiliser des connaissances culturelles implicites (format des billets, des tickets, tarification) pour accéder au sens.*

³²⁸ Ministère de l'Education Nationale, Bulletin officiel, N°6 du 25 août 2005, hors-série, p. 46.

³²⁹ Idem. p. 53.

³³⁰ Ministère de l'Education Nationale, Bulletin officiel, N°7 du 26 avril 2007, hors-série, p. 95.

- *Tâches : identifier les informations révélées par des objets authentiques en formulant des hypothèses à partir des indices visuels. Vérifier l'exactitude de ces hypothèses avec les caractères connus*³³¹.

Dans l'exemple d'une séquence organisée à partir d'un ticket d'entrée au Temple du Ciel (*Document d'accompagnement des programmes, Chinois palier 1*, pp. 27-28), les élèves sont invités à identifier la nature du support, chercher des indices, analyser les éléments visuels et graphiques, faire des hypothèses. Toutes ces activités aideront les élèves à acquérir une capacité à contextualiser et à interpréter un document. Les méthodes sont décrites en détail par étape et permettent aux enseignants, surtout aux enseignants débutants, de procéder à un travail culturel. Mais nous n'avons pu trouver qu'un seul exemple comme application pédagogique pour développer des compétences culturelles chez les élèves. Le guide pour mener des activités langagières occupe toujours une place primordiale.

8.1.2.4 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles après la réforme du collège

Dès la rentrée scolaire 2016, la réforme entre en vigueur au collège en France. Nous avons pu analyser des documents officiels pour découvrir l'évolution de la valorisation des compétences culturelles et interculturelles au collège.

La sortie du nouveau *socle commun de connaissances, de compétences et de culture* constitue un préambule pour la réforme au collège. Par rapport au *Socle commun des connaissances et de compétences* paru en 2006, le nouveau socle commun accorde une attention plus importante aux compétences culturelles et interculturelles.

Nous remarquons que le nouveau socle commun est instituée pour faire face à la situation multiculturelle des écoles et à la construction de la citoyenneté des jeunes :

- *(L'école est) un creuset du vivre ensemble. C'est pourquoi la mixité sociale et scolaire au sein des classes fait l'objet d'une attention spécifique...(le collège doit concourir à*

³³¹ Centre national de documentation pédagogique, 2006, Document d'accompagnement des programmes, Chinois palier 1, p. 27.

*faire du collège), pour chaque élève, le tremplin vers la poursuite de ses études, la construction de son avenir personnel et professionnel, et la préparation à l'exercice de la citoyenneté*³³².

- *(Le socle commun) fournit une éducation générale ouverte et commune à tous et fondée sur des valeurs qui permettent de vivre dans une société tolérante, de liberté*³³³.

Cependant, l'ancien socle insiste sur les connaissances et compétences nécessaires de l'élève pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et réussir sa vie en société.

Le cœur de la réforme réside dans la diversification et l'individualisation des enseignements qui amènera une dotation hebdomadaire supplémentaire pour l'établissement, afin d'organiser un accompagnement personnalisé et des enseignements pratiques interdisciplinaires :

- *Toutes les disciplines d'enseignement contribuent aux enseignements pratiques interdisciplinaires*³³⁴.
- *Chaque enseignement pratique interdisciplinaire porte sur l'une des thématiques interdisciplinaires suivantes : corps, santé, bien-être et sécurité ; culture et création artistiques ; transition écologique et développement durable ; information, communication, citoyenneté ; langues et cultures de l'Antiquité ; langues et cultures étrangères ou, le cas échéant, régionales ; monde économique et professionnel ; sciences, technologie et société*³³⁵.
- *Toutes les disciplines d'enseignement peuvent contribuer à l'accompagnement personnalisé. Il est destiné à soutenir la capacité des élèves à apprendre et à progresser, notamment dans leur travail personnel, à améliorer leurs compétences et à contribuer à la construction de leur autonomie intellectuelle*³³⁶.

Si, dans les programmes d'enseignement que nous avons analysés ci-dessus, l'interdisciplinarité reste une démarche recommandée, les enseignements pratiques

³³² Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, N°27 du 2 juillet 2015, p. 13.

³³³ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, N°17 du 23 avril 2015, p. 2.

³³⁴ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, N°27 du 2 juillet 2015, p. 15.

³³⁵ Idem. p. 15

³³⁶ Ibid. p. 16

interdisciplinaires deviendront, après la réforme du collège, une obligation pour tous les établissements et toutes les disciplines. L'objectif est que les élèves apprennent à briser le cloisonnement entre les disciplines et à les mettre en relation pour une interprétation plus complète et objective du monde social contemporain. L'accompagnement personnalisé prend en conscience la diversité des profils et des parcours des élèves en leur donnant un suivi plus individualisé. Tout cela montre une prise en compte nécessaire du développement d'une ouverture culturelle et du capital plurilingue et pluriculturel des élèves.

Le nouveau socle commun est composé de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux durant la scolarité obligatoire : les langages pour penser et communiquer, les méthodes et outils pour apprendre, la formation de la personne et du citoyen, les systèmes naturels et les systèmes techniques, et les représentations du monde et l'activité humaine. Par comparaison, l'ancien socle commun s'articule en sept piliers, tels que la maîtrise de la langue française, la pratique d'une langue vivante étrangère, les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique, la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative. Nous constatons que le *savoir-être* est progressivement mis en relief par le nouveau socle. Dans le domaine 3 concernant la formation de la personne et du citoyen, un des objectifs est d'aider les élèves à formuler leurs sentiments et leurs opinions en respectant les autres :

*Apprenant à mettre à distance préjugés et stéréotypes, il est capable d'apprécier les personnes qui sont différentes de lui et de vivre avec elles. Il est capable aussi de faire preuve d'empathie et de bienveillance*³³⁷.

L'ancien socle commun a également évoqué les compétences sociales et civiques pour se préparer à la vie citoyenne en insistant sur les effets des préjugés et des stéréotypes, mais n'a pas abordé l'empathie et la tolérance aux différences :

*[...] savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes)*³³⁸.

³³⁷ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, N°17 du 23 avril 2015, p. 5.

Dans le domaine 5 du nouveau socle, consacré à la compréhension du monde et de l'activité humaine, il y a aussi une attention portée à l'ouverture aux autres :

Il implique enfin une réflexion sur soi et sur les autres, une ouverture à l'altérité, et contribue à la construction de la citoyenneté, en permettant à l'élève d'aborder de façon éclairée de grands débats du monde contemporain³³⁹.

En mettant « les méthodes et outils pour apprendre » comme un domaine indépendant, le nouveau socle commun fait grand cas du *savoir-apprendre* représentatif des compétences interculturelles, malgré le fait que, dans le socle commun de 2006, on évoque aussi une maîtrise des outils pour apprendre, « la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication », ce qui insiste plutôt sur l'utilisation de l'Internet. Mais les méthodes pour apprendre n'y sont pas prises en compte.

A travers les analyses des nouveaux et des anciens programmes d'enseignement au lycée en langues vivantes et celles des programmes d'enseignement au collège et des documents officiels concernant la réforme du collège après la rentrée 2016, nous pouvons découvrir les faits suivants :

- La valorisation des compétences interculturelles est de plus en plus visible dans le contexte secondaire. Par rapport aux anciens programmes du lycée, nous découvrons dans les nouveaux programmes une prise de compte du capital plurilingue et pluriculturel des élèves, de leur capacité d'utiliser les différentes sources d'information sur le contexte étranger, de la capacité de contextualiser les situations de communications en mobilisant les connaissances linguistiques mais aussi culturelles, la diversité culturelle, la mise en relation de cultures différentes, l'ouverture vers d'autres cultures, la prise de distance de la relation ordinaire à la différence culturelle et même la capacité à tenir le rôle d'intermédiaire en cas de conflit et de malentendus. Tout cela montre que les compétences interculturelles sont graduellement mises en relief au niveau national. La réforme du collège, aussi, en insistant sur la diversification et l'individualisation des enseignements, permet un

³³⁸ CNDP, (2006), *Le socle commun de connaissances et de compétences*, Ministère de l'Éducation Nationale, p. 45.

³³⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, N°17 du 23 avril 2015, p. 7.

développement de plus en plus important du *savoir-être* et du *savoir-apprendre* des élèves.

- La valorisation des compétences interculturelles évolue en fonction du niveau scolaire des élèves. Sur le site du Ministère de l'éducation nationale, il y a une partie consacrée à l'ouverture à l'international concernant le lycée, tandis que pour le collège, il n'y pas de visibilité accordée à l'international malgré le fait que les Sections Européennes et de Langues Orientales (SELO) se rapportent à la fois au collège et au lycée. Dans les programmes d'enseignement du lycée, le terme de compétences interculturelles est évoquée alors que dans les programmes du collège, et même dans les documents officiels concernant la réforme, le terme n'est jamais abordé.
- Une évolution des compétences culturelles vers des compétences interculturelles. En comparaison avec les anciens programmes d'enseignement en langues vivantes du lycée et les programmes du collège qui se concentrent plutôt sur les connaissances culturelles, sur le *savoir-faire* culturel et socioculturel, les nouveaux programmes du lycée ainsi que les documents officiels sur la réforme montrent une prise en conscience de plus en plus importante du *savoir-être* et du *savoir-apprendre*, capacités en lien direct avec les compétences interculturelles.

8.1.3 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles au niveau local

Nous n'avons pas eu beaucoup de documents concernant l'enseignement des langues étrangères au sein de l'établissement où nous avons effectué les entretiens avec les élèves et les enseignants. Au niveau local, il y a une lettre d'intention d'échange avec une école partenaire à Shanghai, une présentation du séjour linguistique en Chine en 2001, une convention entre le lycée Emile Zola de Rennes et la JFLS, école partenaire chinoise du lycée Emile Zola de Rennes, et une petite présentation de l'enseignement du chinois sur le site Web du lycée.

Les objectifs dans la lettre d'intention d'échange avec l'école partenaire à Shanghai restent très généraux et se concentrent sur la collaboration de deux écoles plutôt que des élèves ; il n'y a pas forcément une attention portée aux compétences des élèves :

*(Les échanges) donneront à la France et à la Chine une occasion de plus de mieux se comprendre et de mieux se connaître*³⁴⁰.

Les objectifs des échanges dans la convention avec la JFLS et l'école Jincai se préoccupent plutôt de la pratique linguistique :

- *Pratique de la langue chinoise et connaissance du pays*³⁴¹.
- *Cet échange aura pour objectif d'approfondir la langue et de préparer les élèves à leurs études supérieures en Chine ou en France*³⁴².

Sur le site Web du lycée, dans la présentation du séjour en Chine, nous remarquons une petite partie consacrée à la valorisation des compétences culturelles et interculturelles, surtout à l'égard du *savoir-être* des élèves :

- *[...] un séjour linguistique qui permet aux élèves de vivre dans des familles chinoises, de découvrir leurs habitudes, de s'ouvrir à l'Autre. Cette aventure représente pour nos élèves (français et chinois) un véritable moment d'échanges, humainement riche, et qui aide chacun à devenir plus tolérant*³⁴³.

Nous pouvons ainsi constater qu'au niveau local, la valorisation des compétences culturelles et interculturelles des élèves est très restreinte.

³⁴⁰ Le lycée et collège Emile Zola, Lettre d'intention d'échange entre élèves, programme d'échanges linguistiques lycées Zola/Jincai, 1999

³⁴¹ Le lycée et collège Emile Zola, Convention du jumelage lycées Zola/Jincai (Shanghai), 2001.

³⁴² Le lycée et collège Emile Zola, Convention entre l'École des Langues Étrangères de Jinan et le lycée E. Zola de Rennes, 2001

³⁴³ Site du lycée et collège Emile Zola de Rennes, http://www.citescolaire-emilezola-rennes.ac-rennes.fr/sites/citescolaire-emilezola-rennes.ac-rennes.fr/IMG/pdf/chinois_lycee_zola.pdf, page consultée le 8 février, 2016.

8.1.4 L'interaction entre les objectifs culturels et interculturel du niveau officiel et ceux du niveau pratique

8.1.4.1 Les influences des objectifs culturels et interculturels dans les documents officiels sur ceux des enseignants et des matériaux pédagogiques

Dans cette section, nous essayons de révéler les influences des documents officiels, aux échelles internationale, nationale et locale, sur la pratique des enseignants et sur la conception des matériaux pédagogiques, vu que les documents officiels servent toujours de guide pour l'exploitation pédagogique de ces deux parties prenantes. Nous allons vérifier si les objectifs culturels et interculturels dans les documents officiels sont bien transmis par les enseignants et les matériaux pédagogiques dans la pratique.

A l'échelle internationale, nous n'avons pas eu d'indice qui marque l'influence de l'ICCLE sur la pratique de l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français, bien que ce document s'adresse au public dans le monde entier comme un programme international pour l'enseignement du chinois. Les enseignants interrogés et les deux séries de manuels analysés dans la présente recherche n'ont pas de connaissance de ce document.

Cependant, nous pouvons voir des croisements en tant qu'objectifs culturels et interculturels entre l'ICCLE et ceux attribués par les enseignants et les matériaux pédagogiques. Par exemple, nous remarquons comme objectifs communs, le repérage des effets ethnocentriques dans un document provenant de la culture de l'apprenant, la maîtrise des catégories descriptives propres à la mise en relation de cultures différentes telles que l'analogie, la généralisation ou la comparaison, la capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel, la capacité à comprendre les informations représentées sous formes diverses, la capacité à utiliser des procédures de compréhension globale de textes écrits et oraux, l'analyse du fonctionnement du regard exotique et stéréotypé, la connaissance sur les références associées à la mémoire nationale des Chinois, aux conditions historiques de transformation des systèmes de valeurs, aux caractéristiques gestuelles et proxémiques chinoises, à la migration et à la position géographique de la Chine dans l'espace international, la capacité à entretenir un contact personnel avec les Chinois, la capacité à savoir utiliser les différentes sources d'information sur la Chine en France, et la capacité à contextualiser un document, à interpréter les écarts interprétatifs entre les deux systèmes culturels. Malgré le contexte de

production du document, il existe en partie une vision commune sur ce que signifient les « compétences culturelles et interculturelles ».

Au niveau national, nous constatons une influence importante des anciens programmes dans la pratique. Par exemple, la priorité de l'enseignement de la langue sur celui de la culture dans les anciens programmes se reflète aussi sur l'exploitation pédagogique des enseignants et sur la conception des matériaux pédagogiques, comme nous l'avons évoqué dans les sections 7.1.4 et 7.2.1.2. La réserve de l'utilisation des textes authentiques de la part des enseignants fait écho à ce que préconisent les programmes. Le fait que l'enseignement de la culture se réduit à une liste des thèmes à aborder dans les programmes du collège donne souvent une incertitude pédagogique aux enseignants pour un travail approfondi de la culture et les amène à se contenter de donner de connaissances culturelles sur certains thèmes. La réalité est que la compétence culturelle est souvent assimilée à la compétence lexicale dans la pratique des enseignants, comme ce que nous raconte l'élève 19 : « *Mais le reproche que je peux lui faire, c'est qu'on a eu beaucoup de choses à apprendre d'un coup, plein de nouveaux mots, du coup, ça était très dur* », pourrait aussi trouver son origine dans le programme du palier 1.

Toutefois, les changements liés aux compétences culturelles et interculturelles dans les nouveaux programmes après la réforme du lycée ne nous semblent pas bien ancrés dans l'exploitation pédagogique par les enseignants et dans les matériaux pédagogiques. L'accent mis sur la valorisation du capital pluriculturel des élèves n'est pas pris en compte par tous les enseignants et matériaux pédagogiques, bien que certains enseignants aient invité les élèves « heritage » une ou deux fois à présenter en cours leur expérience en Chine ou les élèves « non-heritage » à raconter leur visite dans un parc asiatique. Quant à l'intégration des expériences de mobilité dans les cours de langue, comme ce que nous avons montré dans les sections 6.1.2 et 7.3.1.3, ce travail reste souvent au niveau superficiel, les manuels n'abordant pas les étapes d'adaptation lors d'une mobilité, et les enseignants ne fournissant pas non plus de travail suivi et approfondi concernant le voyage en Chine. L'utilisation accrue des supports authentiques, telle qu'elle est proposée par les nouveaux programmes, n'est pas non plus mise en place par les enseignants. Par contre, le manuel *Ni Shuo Ba!* montre une tentative d'utiliser davantage les documents authentiques. En outre, l'équilibre entre le standard et les variétés, l'accent mis sur le *savoir-être* et la mise en scène des situations de médiation dans les nouveaux programmes ne trouvent malheureusement pas leur place au niveau pratique par les enseignants et dans les matériaux pédagogiques.

En ce qui concerne le niveau local, nous n'avons pas pu trouver de lien direct entre les objectifs généraux, concentrés sur la pratique linguistique attribués par l'établissement et les objectifs culturels et interculturels dans pratique des enseignants.

8.1.4.2 L'incohérence entre les objectifs attribués au niveau officiel et au niveau pratique

Nous constatons en même temps qu'il existe des objectifs culturels et interculturels attribués par les enseignants, les matériaux pédagogiques ainsi que les élèves et leurs parents, qui ne sont pas pris en compte par les documents officiels.

Par exemple, pour le développement du *savoir-être*, certains enseignants et parents d'élèves ont tenté de faire connaître aux élèves les stratégies de contacts avec un étranger, comme ce que fait Mme G., quand elle donne des conseils aux élèves partant en Chine : elle leur demande d'utiliser des gestes, des dessins, des mimes et elle fait comprendre que la réussite du séjour dans la famille d'accueil dépend majoritairement de l'attitude des élèves. Par ailleurs, les enseignants, les matériaux pédagogiques et les élèves évoquent tous les trois leur attention accordée aux tabous culturels, alors que cet aspect est mis à part par les programmes officiels.

Hormis ces objectifs concernant le *savoir-être*, le *savoir-apprendre* tel que le repérage des références partagées sur le plan de l'appartenance à une même génération, le repérage des références transculturelles partagées sur le plan international et leurs connotations différentes, *les savoirs* tels que le poids et les traditions des minorités dans la communauté chinoise, les facteurs nationaux de transformation sociale, et le *savoir-faire* comme savoir identifier des éléments paralinguistiques, construire un système explicatif sur un fait de la culture française adapté à son interlocuteur chinois, savoir repérer les thèmes porteurs de conflits entre les deux communautés, cités par les enseignants, les matériaux pédagogiques ou les élèves et leurs parents, ne trouvent tous pas leur place dans les programmes officiels.

Nous pouvons jusqu'ici conclure que l'influence des documents officiels, et plus particulièrement celle des nouveaux programmes nationaux, n'est pas visible comme telle dans la pratique des enseignants et dans la conception des matériaux pédagogiques. Par ailleurs, certains objectifs des enseignants, des matériaux pédagogiques et des élèves et

parents, ne sont pas valorisés par les documents officiels qui sont conçus uniquement par les décideurs.

L'enseignement du chinois par rapport au contexte secondaire ne peut pas dépendre seulement des objectifs attribués par les documents officiels, vu que certaines compétences y sont négligées. On devrait conjuguer les objectifs au niveau officiel et ceux au niveau pratique pour une mise en place effective de l'enseignement des compétences culturelles et du développement des compétences interculturelles. Il faudra que les décideurs prêtent surtout davantage attention aux demandes des élèves et de leurs parents.

8.2 De la valorisation à l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles des élèves

8.2.1 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au niveau international

L'examen HSK attire chaque année en France des milliers de candidats qui y participent dont une bonne partie concerne les élèves dans le secondaire. Au lycée et collège Emile Zola, en 2015, il y avait une soixantaine d'élèves qui ont réussi l'examen du niveau 1 jusqu'au niveau 4 ; les quatre premiers niveaux du HSK sont adaptables au niveau linguistique en chinois des élèves dans le contexte secondaire français.

Les annales du HSK pour chaque niveau auxquels nous avons accès nous démontrent l'invisibilité de l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles. Du point de vue de l'outil d'évaluation, les niveaux 1 et 2 du HSK adoptent les questionnaires à choix multiple pour évaluer les compétences linguistiques des apprenants. Les niveaux 3 et 4 intègrent une partie écrite, mais il ne s'agit pas du tout d'une évaluation de l'expression écrite libre. L'évaluation porte sur l'écriture des caractères, la mise en ordre des mots et la description d'une image en une phrase avec les mots donnés.

Le critère d'évaluation se réduit à un comptage des bonnes réponses. Mais l'effet négatif de ce genre d'évaluation est évident. Les candidats peuvent répondre au hasard. Lorsqu'ils ne savent pas, d'ailleurs, les réponses ne sont pas données par les candidats, mais fournies par les questions. Les compétences en expression écrite et en expression orale ne sont pas prises en compte par cet outil d'évaluation. Ainsi l'interprétation et l'analyse du

document, l'expression et la formulation des opinions et des points de vue ne peuvent-elles pas être évaluées dans cet examen de certification du niveau de langue chinoise.

A l'égard des questions dans l'examen, pour les niveaux 1, 2 et 3, le questionnaire fournit toujours une phrase à l'oral ou à l'écrit et il pose une question pour vérifier la compréhension de l'information contenue dans la phrase. Le niveau 4 demande une mise en ordre des phrases pour évaluer la compétence en compréhension écrite, mais ce n'est pas du tout non plus une analyse du texte. Les réponses doivent être homogènes et ne tolèrent pas de différentes interprétations.

Quant au contenu et aux informations fournies dans l'examen, le libellé porte toujours sur des sujets neutres ou des descriptions factuelles, il n'y a même pas d'évaluation des connaissances culturelles. De plus, on met souvent une image avec deux étrangers parlant chinois. L'identité des personnages dans le libellé n'est pas intelligible.

Dans la partie de la compréhension orale que nous montrons dans l'illustration 8.2.1.1, les candidats sont censés écouter un dialogue et identifier le contexte où se déroule le dialogue par le choix des images proposées. Certes, cet exercice demande dans une certaine mesure la capacité à contextualiser un dialogue, mais nous ne pouvons pas constater qu'il s'agit d'une évaluation des compétences culturelles puisque l'identité des personnages figurés sur les photos n'est pas claire. Certains personnages ont une apparence physique non-chinoise, mais parlent entre eux en chinois. Cela amène même une ambiguïté pour les candidats dans la contextualisation des dialogues. D'ailleurs, une partie d'exercices ne demandent que de choisir une image correspondant au contenu du dialogue. Pour ce genre d'exercices-là, les candidats ont juste besoin de compétences linguistiques pour comprendre le dialogue plutôt que des compétences culturelles pour le contextualiser.

第三部分

第 11-15 题

A



B



C



D



E



F



例如：女： Nǐ hǎo!
你 好！
男： Nǐ hǎo! Hěn gāoxìng rènshi nǐ.
你 好！ 很 高兴 认识 你。

C

11.

12.

13.

14.

15.

H10901 - 4

³⁴⁴ Source : sujet n° 1 du niveau 1 sur le site officiel du HSK, p. 4. : <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/level1/H10901.pdf>, page consultée le 28 décembre 2015.

第四部分

第 31-35 题

例如：女：Qǐng zài zhèr xiě nín de míngzì.
请 在 这 儿 写 您 的 名 字。
男：Shì zhèr ma?
是 这 儿 吗？
女：Bú shì, shì zhèr.
不 是, 是 这 儿。
男：Hǎo, xièxie.
好, 谢 谢。
问：Nán de yào xiě shénme?
男 的 要 写 什 么 ？

	míngzì A 名字 ✓	shíjiān B 时间	fángjiān hào C 房间号
31.	shuō de hǎo A 说得好	xiě de hǎo B 写得好	bú huì xiě C 不会写
32.	tài gāo A 太高	tài guì B 太贵	yánsè bù hǎo C 颜色不好
33.	duō A 200 多	duō B 2000 多	duō C 3000 多
34.	xuéxiào A 学校	yīyuàn B 医院	fàndiàn C 饭店
35.	hào A 13 号	hào B 14 号	hào C 15 号

H20901 - 6

L'exercice pour l'illustration 8.2.1.2 consiste à écouter un dialogue et à répondre à la question posée à la fin du dialogue. La question ne porte que sur une partie des informations présentées dans le dialogue. L'exercice est du type réceptif-reproductif.

³⁴⁵ Source : sujet n° 1 du niveau 2 sur le site officiel du HSK, p. 6. : <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/level2/H20901.pdf>, page consultée le 28 décembre 2015.

三、书 写

第 一 部 分

第 71-75 题

例如：小船 上 一 河 条 有

河上有一条小船。_____

71. 弟弟 笑了 高兴地

72. 简单 上午的考试 比较

73. 越来越好 变得 这个城市的环境 了

74. 送给他 那位 医生 一个礼物

75. 其他班的成绩 有 也 很大 提高

H31001 - 12

Ici, l'expression écrite se réduit à la formulation des phrases en mettant en ordre les mots donnés. On n'attend pas la capacité à l'interpréter ou à s'exprimer des candidats.

³⁴⁶ Source : sujet n° 1 du niveau 3 sur le site officiel du HSK, p. 12. : <http://www.chinesetest.cn/userfiles/file/HSK/level3/H31001.pdf>, page consultée le 28 décembre 2015.

A travers ces quatre exemples du HSK, nous pouvons ainsi conclure que les compétences culturelles et interculturelles ne trouvent pas leur place ni dans la forme sous laquelle on présente l'évaluation, ni dans le contenu que l'on veut évaluer. Comme ce que signale Bourguignon et Narcy-Combes (2003), le HSK est une évaluation « orientée-objet »³⁴⁸ et consiste à vérifier les connaissances tout en évacuant le sujet évalué et le sujet évaluateur. « Dans ce contexte, la communication est vériconditionnelle et les réponses sont univoques »³⁴⁹. Ce type de tests offre un intérêt dans la diminution des risques venant des facteurs subjectifs, mais la communication se réduit dans ce cas-là à la signification du message transmis. Pourtant, « la langue est [...] un vecteur entre le sujet, l'autre et l'objet monde. Concevoir la langue sans le sujet qui la porte n'est qu'une illusion, une décomplexification d'un phénomène complexe, le langage »³⁵⁰. Ainsi proposent Bourguignon et Narcy-Combes (2003) une évaluation qualitative qui permet d'évaluer non seulement les compétences linguistiques des candidats, mais aussi leurs compétences discursives et situationnelles. Le *DCL* (Diplôme de compétence en Langue) répond dans ce sens-là à tous les critères nécessaires d'une évaluation qualitative en proposant des scénarios proches de la réalité de communication aux candidats qui sont censés remplir une mission, effectuer une tâche et proposer une solution. Ce test pourrait servir d'exemple au HSK surtout dans l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles vu que cette modalité d'évaluation prend les candidats comme des acteurs sociaux qui doivent agir et réagir dans un réel espace de communication. D'ailleurs, le *DCL* n'est pas calibré par niveau. C'est le degré d'accomplissement de la tâche demandée qui détermine le niveau en *DCL*. Il s'agit donc d'une évaluation orientée vers le processus, ce qui correspond aussi à la spécificité des compétences culturelles et interculturelles, parce qu'il n'existe pas une norme idéale pour les évaluer. L'analyse nous montre que le HSK se vit parfois, à l'écart des certifications d'autres langues. Même si on dit que le HSK est conçu en s'appuyant sur le *CECRL*. Certes, il existe des spécificités dans l'enseignement de cette langue, mais la spécificité de cette langue non-alphabétique ne suffit pas à l'isoler dans la didactique des langues et des cultures.

³⁴⁸ BOURGUIGNON, C., NARCY-COMBES, J.-P., (2003), « Un point sur l'approche qualitative de l'évaluation », *ASp*, 39-40, pp. 171-181.

³⁴⁹ BOURGUIGNON, C., (2001), « L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet », *ASp*, p. 54.

³⁵⁰ Idem. p. 56.

8.2.2 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au niveau national français

8.2.2.1 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au niveau national français du collège

L'évaluation du chinois au niveau national pour les études à la fin du collège concerne principalement les élèves en Section Internationale de chinois. Les élèves de la classe de troisième de la Section Internationale de chinois se présentent, s'ils le souhaitent, à « l'option internationale » du diplôme national du brevet.

Les élèves ont deux épreuves orales, l'une dans la langue chinoise et l'autre dans une discipline non linguistique. L'épreuve orale de la langue chinoise prend appui sur un dossier portant sur une ou deux thématiques, composé par le candidat sous la conduite et avec l'aide de son professeur. Malgré le fait que cette épreuve orale sert d'élément d'appréciation de la capacité linguistique du candidat, nous trouvons aussi dans la composition du dossier et les exigences, une évaluation des compétences culturelles et interculturelles du candidat, élément indispensable pour mener bien l'examen.

Il comporte des documents laissés à l'initiative du candidat (principalement des textes littéraires – poèmes ou extraits de poèmes, extraits de romans, de nouvelles, de pièces de théâtre – mais aussi des textes documentaires, des reproductions d'œuvres d'art, des affiches, des supports publicitaires, des textes de chansons, des contenus multimédias, etc.). [...] En outre, le dossier contient au moins une production écrite qui s'inscrit dans le ou les thèmes retenus³⁵¹.

La diversité des documents demande d'abord un *savoir-apprendre* d'ordre instrumental concernant les informations représentées sous forme graphique, visuelle et audiovisuelle. Le candidat doit utiliser les différentes sources d'information sur le contexte chinois disponible en France. Le candidat est également censé contextualiser les documents, les dater et les interpréter :

³⁵¹ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel N°30 du 23 août 2012, NOR : MENE1227171N : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=60858, page consultée le 4 janvier, 2016.

- [...] le candidat présente son dossier : il justifie sa sélection de textes et documents, explique sa démarche, expose son appréciation et son jugement personnels de tel ou tel aspect ou élément du dossier³⁵².
- [...] l'interrogateur invite le candidat à développer ou préciser tel ou tel point de son exposé. Il peut lui demander de concentrer plus particulièrement ses commentaires sur un des documents...³⁵³

Quant à l'épreuve orale portant sur la discipline non linguistique, l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles est davantage mise en relief, surtout le *savoir-être* et le *savoir-faire* du candidat :

Les éléments constitutifs de l'évaluation de cette discipline sont :

- *Les compétences dont le candidat aura fait preuve dans la discipline non linguistique et notamment dans ce qui lie cette discipline à l'identité culturelle du pays partenaire de la section ;*
- *l'ouverture qu'il aura manifesté sur l'environnement de ce pays ;*

*La capacité du candidat à présenter un exposé structuré et à argumenter ainsi que sa maîtrise de l'expression orale sont également prises en compte.*³⁵⁴

Le candidat doit montrer son ouverture envers l'Autre, maîtriser les références relevant de l'identité nationale et culturelle chinoise, construire un système explicatif sur la culture chinoise adapté à l'interrogateur. Tout cela ne relève plus d'une évaluation des compétences purement linguistiques, mais culturelles et interculturelles.

Nous pouvons ainsi conclure que l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles est en partie prise en compte par le diplôme national du brevet. Par contre, il faut noter en même temps que l'évaluation au niveau national à la fin du collège est réservée aux élèves en section internationale, les élèves ayant pris le chinois en LV2 au collège ne sont pas concernés dans cette évaluation. Par ailleurs, il n'y a pas de fiche d'évaluation et de notation pour les deux épreuves orales. La valorisation des compétences culturelles et

³⁵² Idem.

³⁵³ Ibid.

³⁵⁴ Ibid.

interculturelles se fait au gré de la prise en compte de ces compétences de la part de l'examineur.

8.2.2.2 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au niveau national du lycée

Les documents officiels concernant le baccalauréat nous offrent des explications sur les outils, les contenus et les critères d'évaluation pour les langues vivantes 1, 2 et 3, ainsi que pour l'option internationale et les sections européennes ou de langues orientales.

D'après la note de service relative aux épreuves de langues vivantes applicables aux baccalauréats général et technologique³⁵⁵, sortie en 2014, les épreuves de LV1 et LV2 se composent d'une partie écrite et d'une partie orale. La partie écrite comprend deux sous-parties dont l'une porte sur l'évaluation de compréhension de l'écrit et l'autre sur l'expression écrite. L'épreuve de la compréhension de l'écrit prend appui sur un, deux ou trois documents en langue étrangère. Ces documents relèvent de différents genres et peuvent être informatifs, descriptifs, narratifs ou argumentatifs. Les candidats sont invités à identifier le sujet ou la thématique générale des différents documents, à repérer dans un ou plusieurs documents les informations importantes relatives à un thème ou une problématique donnée, à comprendre les événements ou informations essentiels présents dans les documents, à comprendre les liens logiques, chronologiques ou thématiques entre les informations ou événements relatés ou évoqués dans les documents, à comprendre les motivations et réactions des personnages, du narrateur ou de l'auteur quand elles sont clairement exprimées, à comprendre les conclusions d'une argumentation, etc. Pour les candidats en LV1, il faut aussi comprendre les détails significatifs d'un document informatif ou factuel et percevoir les points de vue, les opinions, les contrastes dans les documents et/ou dans leur mise en relation.

Cette partie de la compréhension écrite aborde certains aspects des compétences culturelles et interculturelles des candidats : la diversité des genres de documents exigent un *savoir-apprendre* d'ordre instrumental concernant des informations représentées sous

³⁵⁵Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel N°4 du 23 janvier 2014, NOR : MENE1400244N : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=76422, page consultée le 18 janvier, 2016.

différentes formes, pour identifier le sujet ou la thématique générale et repérer les informations importantes relatives à un thème ; il faut savoir utiliser des procédures de compréhension globale de textes écrits, pour comprendre les liens logiques, chronologiques ou thématiques entre les informations, les motivations et réactions des personnages et les différents points de vue, car le candidat a besoin d'un *savoir-faire* d'ordre interprétatif pour contextualiser les documents, pour comprendre les détails significatifs d'un document ; il est donc nécessaire de maîtriser les écarts interprétatifs entre les deux systèmes culturels.

Quant à l'expression écrite, elle est évaluée à partir d'une ou plusieurs productions, prenant appui sur des événements, des faits ou des prises de position que le candidat aura identifiés dans les documents, ces productions devant être cohérentes et clairement articulées. Pour les candidats en LV1, il faut également construire une argumentation personnelle à partir d'un document qui permet de contextualiser et de nourrir l'expression, d'exprimer de façon nuancée et argumentée une opinion ou un avis en présentant les avantages ou les inconvénients d'une proposition, les points forts et les limites d'une prise de position. La rédaction demande plus particulièrement une capacité à construire un système explicatif sur un fait de la culture étrangère adapté à l'enseignant-examineur.

La partie orale de l'épreuve comprend aussi deux sous-parties : la compréhension de l'oral et l'expression orale. L'enregistrement que le candidat écoute pourra relever de monologues, de dialogues, de discours, de discussions, d'extraits d'émission de radio, de documentaires, de films, et de journaux télévisés. Le candidat dispose ensuite de dix minutes pour rendre compte par écrit en français de ce qu'il a compris. Apparemment l'évaluation de la compréhension orale consiste en une activité réceptive-reproductive, mais elle implique aussi certains aspects des compétences culturelles et interculturelles. Le candidat a besoin d'une capacité pour accéder aux informations sous une forme audiovisuelle, pour comprendre la relation entre le son et l'image, et pour contextualiser le document à partir de ce qui est montré et de ce qui est caché.

En termes d'expression orale, le candidat tire au sort une des quatre notions du programme étudiées dans l'année. Après 10 minutes de préparation, il dispose de 5 minutes pour présenter en continu cette notion telle qu'elle a été illustrée par les documents étudiés dans l'année de terminale. Cette prise de parole est suivie par une conversation entre l'examineur et le candidat. Pour les candidats qui présentent une épreuve facultative en

chinois ; ils n'auront que cette épreuve d'expression orale qui comprend 10 minutes de préparation, 10 minutes de présentation et 10 minutes de conversation.

En ce qui concerne le contenu de l'évaluation dans ces épreuves de l'écrit et de l'oral, il s'articule autour de quatre notions qui doivent être travaillées pendant la période du cycle terminal. Ces quatre notions sont organisées à partir d'une entrée culturelle qui offre les contextes d'usage de la langue. Les candidats doivent dans ce cas-là maîtriser des *savoirs* culturels nécessaires sur ces quatre notions pour pouvoir comprendre et contextualiser les documents. Nous pouvons constater qu'à cet égard, la réussite du baccalauréat en langues vivantes demande certainement des compétences culturelles, surtout en ce qui concerne les *savoirs*.

L'analyse des documents rend manifeste jusqu'ici que le baccalauréat en langues vivantes exige une mobilisation des compétences culturelles et interculturelles pour mettre en pratique de la langue étudiée dans l'examen. Mais nous ne pouvons pas ainsi déduire que le baccalauréat évalue directement les compétences culturelles et interculturelles, il faut également vérifier, dans les critères d'évaluation, si ces compétences sont prises en compte.

Dans les fiches d'évaluation et de notation³⁵⁶, nous avons des grilles de différents niveaux marquant les différents degrés de réussite et le nombre de points à attribuer. Nous remarquons que seuls les niveaux les plus élevés valorisent certains aspects des compétences culturelles et interculturelles. Prenons comme exemple la fiche pour la compréhension de l'oral en LV1³⁵⁷ (illustration 8.2.2.2.1) :

³⁵⁶ Source :

http://cache.media.education.gouv.fr/file/4/07/7/fiches_d_evaluation_et_notation_295077.pdf, page consultée le 27 janvier, 2016.

³⁵⁷ Idem. p. 1.

la compréhension d'un document du type dialogue ou discussion, la note 8 est pour ceux qui ont su relever le contexte, l'objet, l'interlocuteur et la conclusion de l'échange. La note 10 demande aux candidats de comprendre les relations entre les interlocuteurs, les tenants et aboutissants, l'attitude des locuteurs, le ton, l'humour, les points de vue. Ces compréhensions fines exigent un *savoir-faire* interprétatif pour mettre en relation une opinion avec la personne qui la porte, avec l'époque historique à laquelle elle se rapporte, et pour lire des marques d'humour dans le système culturel étranger.

A propos de l'évaluation spécifique pour les candidats dans les Sections Européennes ou des Langues Orientales (SELO)³⁵⁸ et dans la Section Internationale de chinois³⁵⁹, les épreuves relèvent presque des mêmes modalités. C'est-à-dire, quand il s'agit d'une évaluation orale, le candidat doit présenter d'abord en continu un thème culturel ou littéraire à partir des documents de genres différents, analyser, interpréter et porter un jugement sur les textes avec une méthode et en fonction des questions posées. Quand il s'agit d'une évaluation écrite, le candidat est censé faire une analyse comparée de plusieurs textes. Cette modalité d'évaluation avec dossier et plusieurs documents sous différentes formes implique un *savoir-apprendre* d'ordre instrumental concernant les informations représentées sous formes diverses. D'ailleurs, comme pour l'évaluation en langues vivantes, l'analyse des documents revendique d'abord des *savoirs* culturels pour les comprendre et un *savoir-faire* interprétatif pour les contextualiser.

Quant à la fiche d'évaluation, comme ce qu'on fait avec l'évaluation en langues vivantes, seuls les degrés de réussite les plus élevés valorisent certains aspects des compétences culturelles et interculturelles. Pour les Sections Européennes de Langues Orientales (SELO) et la Section Internationale, on demande une perception de l'implicite, une mise en perspective originale et personnelle du ou des textes dans son/leur environnement littéraire et dans son/leur contexte culturel, ce qui demande également un *savoir-faire* interprétatif du candidat.

³⁵⁸ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel N°42 du 13 novembre 2003, NOR : MENE0302456N : <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/42/MENE0302456N.htm>, page consultée le 20 janvier, 2016.

³⁵⁹ Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel N°35 du 24 septembre 2009, NOR : MENE0918005N : <http://www.education.gouv.fr/cid48927/mene0918005n.html>, page consultée le 20 janvier, 2016.

Notre analyse à travers des documents officiels sur le baccalauréat nous montre que les compétences culturelles et interculturelles servent de base à une mise en pratique des compétences linguistiques nécessaires à la réussite du baccalauréat. Par exemple, des *savoirs* culturels nécessaires pour comprendre les documents, un *savoir-apprendre* d'ordre instrumental pour la mise en relation des informations représentées sous formes diverses, un *savoir-faire* interprétatif pour contextualiser les documents et un *savoir-être* pour porter un jugement ou donner des commentaires sur les phénomènes culturels figurés dans le dossier. Mais le baccalauréat évalue majoritairement les performances linguistiques, c'est-à-dire la compréhension des informations dans les textes, et la reproduction de ces informations dans la rédaction. Les compétences du candidat, au baccalauréat, sont comme l'ensemble d'un iceberg où les compétences culturelles et interculturelles se trouvent en bas pour soutenir une performance linguistique qui se situe en haut. La performance linguistique est plus visible et mesurable que les compétences culturelles et interculturelles. Mais cette partie cachée devra davantage être prise en compte, dans le baccalauréat, et plus particulièrement, dans les critères d'évaluation.

8.2.3 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au niveau local

L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au niveau local se transforme en trois modalités majeures : le test sur les connaissances culturelles par QCM, l'exposé à l'oral sur un thème culturel et le carnet de voyage en Chine. De plus, l'évaluation concernant la culture ne se fait pas régulièrement.

Le test par QCM ne peut évaluer que les *savoirs* culturels et dans la plupart des cas, car il s'agit souvent des *savoirs* académiques à l'égard des monuments célèbres, et des événements historiques de la Chine.

L'exposé à l'oral sur un thème culturel est souvent représenté sous forme de diaporama, à l'issue d'un travail de recherche sur Internet ou auprès d'un documentaliste au CDI. Cette activité demande certes des compétences culturelles et interculturelles, par exemple, un *savoir-apprendre* d'ordre instrumental pour mettre en relation des informations représentées sous différentes formes, et un *savoir-faire* pour utiliser les différentes sources d'information sur la Chine disponibles en France, etc. Mais ce genre d'exposé reste souvent

au niveau informatif ou descriptif. Les élèves en donnent rarement des commentaires ou des analyses. Quant à l'évaluation, les enseignants se préoccupent, pour la plupart du temps, de l'enrichissement des informations recueillies, de la fluidité des paroles, de la cohérence entre les informations recueillies et le thème et même de la qualité esthétique du diaporama.

Le carnet de voyage constitue un outil où les élèves peuvent noter les impressions, les sentiments, et le changement d'attitude une fois en Chine. Malgré le fait que ces carnets ne sont pas intimes et sont présentés publiquement, nous avons quand même pu y trouver des replis, des dysfonctionnements, des chocs, et des émotions lors du voyage en Chine. Les élèves manifestent leurs compétences culturelles et interculturelles pour s'adapter à la vie chinoise, pour comparer et mettre en relation les deux cultures, mais aussi des incompréhensions et des conflits dans un contexte culturellement éloigné. Nous avons ici quelques remarques recueillies dans deux carnets de voyage :

- *Mais, paradoxalement, j'ai trouvé les Chinois très brusques et, pour une Française, malpolis. Ils poussaient, doublaient...Et pourtant ils sont plus amicaux et solidaires que nous. (Gaïa)*
- *C'est à partir de là que j'ai commencé à avoir peur de la circulation en Chine. Et puis le bruit qu'ils peuvent faire, c'est incroyable ! (Gaïa)*
- *C'est après cette séance de cinéma que j'ai découvert les sataniques toilettes... (Gaïa)*
- *Il faut toujours marchander, on peut facilement diviser le prix par 5. Il faut juste être insistant et faire mine de s'y désintéresser. (Gaïa)*
- *C'est ça qui est bien en Chine, c'est que même dans un petit resto « pourri » on peut manger des plats délicieux ! (Gaïa)*
- *Nous étions très contents car nous avons réussi à nous débrouiller pour manger dans un petit resto chinois, alors que la plupart des autres élèves avaient mangé dans des fast-food. (Gaïa)*
- *La cérémonie du drapeau a été un moment important pour moi car j'ai été très surprise, et impressionnée. J'avais peur de mal faire car les règles sont strictes, chacun à sa place et sait ce qu'il doit faire...C'était totalement différent de la France, et j'ai réalisé qu'on devait arrêter de se plaindre du règlement intérieur en France... (Sarah)*

Malgré le fait que cela s'appelle la cité interdite, j'avais toujours imaginé ça en intérieur...

故宫有很多外国人, 我们听了法国人!

J'ai essayé de garder le nord et nous ne nous sommes même pas perdus!

À la sortie, nous avons vu beaucoup de blessés de guerre (je suppose?) à qui il manquait des membres... C'était assez impressionnant ça m'a mis un peu mal à l'aise. Je trouve ça un peu "dommage" que ces gens se servent de ces blessures pour choquer et avoir des pièces. C'est presque paradoxal, car je pense que beaucoup de gens préfèrent donner une pièce (ou plutôt un billet, ici) à un pauvre homme handicapé par terre plutôt qu'à une personne qui va s'approcher de toi et te faire plus peur qu'autre chose. Après je suppose que c'est difficile pour eux et qu'ils ne font pas juste s'amuser à effrayer. Bref.

我们回了旅馆。

我忘了: 我十二点在一个很小的快餐店吃了非常好的鸡肉!

Je partageais ma chambre d'hôtel avec Naëlyss. C'était super d'avoir une chambre comme ça. Et forcément dans les voyages scolaires, surtout dans un hôtel: «Tout peut aller très vite»!

Illustration 8.2.3.1 : une page du carnet de voyage 2015 de Gaïa

C'était drôle de nous voir quand nos sommes des filles! Elle s'est mise à courir je l'ai suivie, mais d'un coup elle s'est arrêtée... Pour acheter à manger!!! Je rigolais parce que les chinois aiment manger! Après elle, on est rentrés, elle m'a offert énormément de cadeaux, je leur en ai offert aussi, on s'est fait un gros café, j'ai discuté un peu avec Victoria, et je suis parti dormir triste de les quitter...

J'ai trouvé que, être dans une famille chinoise nous a permis de se dépayser au maximum et de nous rendre autonome. On a donc pu découvrir une autre culture, et on a dû apprendre à s'adapter, et je pense que c'était une très bonne expérience pour nous tous. J'en garde un magnifique souvenir, et j'espère revoir Victoria. Leur générosité et leur gentillesse m'a énormément surprise! J'étais stressée de partir mais au final, c'était un voyage incroyable! j'ai vécu beaucoup de choses qui resteront dans mes meilleurs souvenirs.

Illustration 8.2.3.2 : une page du carnet de voyage 2015 de Sarah

Les carnets de voyage se font principalement en langue française, ce qui permet aux élèves de mieux s'exprimer. Chacun a son style. Nous avons certains qui ne racontent que ce qu'ils ont fait lors du voyage avec très peu de remarques personnelles, d'autres préférant donner leurs impressions et ressentiments concernant ce qu'ils ont vécu en Chine.

Nous avons eu un témoignage de Mme. G. lors des entretiens par rapport aux différents styles des carnets de voyage. Il s'agit, pour nous, d'une évaluation des compétences culturelles et interculturelles des élèves :

Ah, par contre, le carnet de voyage, il est évalué, oui. Ça s'est évalué. Alors sur quels critères...oh, c'est des critères quand même, là, qui sont très...je dirais...(rire) un peu aléatoire. C'est à dire que moi, je regarde justement le côté personnel, est-ce que le carnet est vraiment personnel ou est-ce que c'est vraiment...aujourd'hui, on a fait ceci, on a fait cela, de telle heure à telle heure, ce qu'il me semble pas très intéressant. Ou plutôt, est-ce que ça va être basé sur des impressions ? sur du ressenti, sur mes relations avec ma famille ? Au début, j'avais beaucoup de problèmes de communication, j'ai senti que ça allait mieux après, etc. Je vais plutôt me baser là-dessus et puis quand même aussi, sur la présentation du cahier, est-ce que justement dans leur carnet de voyage ? Ils ont fait des croquis eux-mêmes, mais oui, ils ont collé beaucoup de petites choses, de petits documents authentiques, on en parlait tout à l'heure, voilà, est-ce que le carnet est vraiment agrémenté de plein de petites choses chinoises ? Je prends ça en compte, mais bon, voilà, c'est pas très très élaboré, honnêtement.

Bien que l'enseignant trouve que son évaluation soit aléatoire, et pas élaborée, il nous semble que ce qu'elle a valorisé montre exactement le parcours d'adaptation dans un séjour à l'étranger. Nous pouvons ainsi remarquer qu'au niveau local, seul le carnet de voyage évalue dans une certaine mesure les compétences culturelles et interculturelles des élèves. Par contre, cette évaluation est réservée aux élèves qui sont partis en Chine. Pour la majorité des élèves qui apprennent le chinois au lycée et au collège Emile Zola, leurs compétences culturelles et interculturelles ne peuvent pas être évaluées par les enseignants.

Les analyses de l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au niveau international, national et local nous montrent que les compétences culturelles et

interculturelles sont indispensables pour la réussite dans l'évaluation mais elles ne sont pas toujours mises en relief par l'évaluation. Certaines compétences chez les élèves restent invisibles dans l'évaluation du chinois dans le contexte secondaire français.

8.3 Des compétences culturelles et interculturelles invisibles dans l'évaluation du chinois dans le contexte secondaire français

Les entretiens que nous avons menés auprès des élèves montrent qu'ils disposent de compétences culturelles et interculturelles qui ne sont pas prises en compte ni par les enseignants, ni par l'évaluation.

Certains élèves interrogés témoignent d'une capacité à repérer les effets ethnocentriques dans l'observation de la culture chinoise. Ils se rendent compte que c'est à cause de la différence de convictions qu'ils n'ont pas le même point de vue sur la politique chinoise que leur enseignant natif et que les médias leur font une image sombre de la Chine alors qu'en effet, ce n'est pas souvent le cas.

*Je pense qu'ils ont une image très négative de la Chine, parce qu'à chaque fois, qu'on entend les choses sur la Chine, c'est des choses pas bonnes, et...je pense qu'ils mettent un peu de côté les beaux aspects de la Chine et ils parlent beaucoup que la Chine est tellement un grand pays, qui se passent des accidents, oui, il se passe des choses comme ça, et on aime bien rabâcher les mauvaises choses de la Chine, c'est dommage.
(Elève 19)*

Les élèves sont capables de faire une analogie ou une comparaison pour interpréter les deux cultures, par exemple, quand ils parlent des clichés sur les Chinois, ils pensent souvent aux clichés que les autres font de la France :

- *J'ai remarqué qu'eux aussi, il y avait pas mal de clichés sur les Français, qu'on avait tous une baguette de pain sous le bras... oui, je pense que tous les pays ont des clichés par rapport à un autre. (Elève 2)*
- *Les Chinois ne mangent pas d'escargots, par exemple, ils arrivent en France, ils vont essayer de s'adapter. Pareil, en Chine, il vaut mieux... il faut pas dire: j'aime pas.*

C'est juste qu'on a une culture différente, si on était né en mangeant du chien, on aurait mangé du chien. (Elève 19)

Quelques élèves sont capables d'identifier des zones conflictuelles, surtout quand ils posent des questions sur l'aspect négatif de la Chine et ont des conflits avec l'enseignant natif :

- *Ça me met plutôt mal à l'aise par rapport à ma professeur du chinois du coup, parce que je me dis qu'au niveau de la culture, on peut pas vraiment en parler, parce qu'on a pas la même civilisation... on a pas la même culture en fait, donc on peut pas parler vraiment de l'histoire ou de la politique de la Chine, ou même des habitudes des Chinois, parce que on est en conflit en fait, on a pas les mêmes convictions. (Elève 7)*

Il y a un élève qui propose même une solution pour trouver des réponses à ces questions négatives afin de construire sa propre opinion ; ici l'élève en question montre une capacité à prendre du recul par rapport aux deux cultures et les observer :

J'ai lu plusieurs articles dessus dans les magazines et des journaux. C'est d'avoir plus d'arguments pour pouvoir au moins construire mon propre opinion là-dessus. Je pense que pour avoir son opinion définitive, il faudrait aller près, en Chine, au Tibet et voir sur place de ses propres yeux, pas avoir la parole de quelqu'un d'autres, voir nous mêmes ce qui se passe et puis, en tirer nos conclusions. (Elève 15)

La plupart manifestent une capacité à utiliser les gestes ou les expressions sur le visage pour communiquer avec leur correspondant chinois quand il y a une vraie barrière de langue pour se faire comprendre.

Pour le *savoir-faire* d'ordre relationnel, les élèves montrent une capacité à utiliser les différentes sources d'information disponibles sur la Chine en France, tels que la bibliothèque, l'Internet, ou les médias. Les professeurs ne constituent pas le seul moyen pour se renseigner sur la Chine :

Ah, ça dépend en fait, parce que je peux poser la même question au professeur, puis aller chercher moi-même, faire la recherche si j'ai vraiment envie de savoir, normalement c'est à moi de chercher plus. Donc là, à ce moment-là, j'utiliserai Internet, pour Internet, j'ai pas foncé directement sur les livres. J'ai plus utilisé Internet ou des documents qui sont électroniques. J'aurais plus tendance à faire ça même si c'est toujours peut être mieux d'aller regarder des sources de livres comme disent les documentalistes. (Elève 15)

Certains élèves montrent pendant les entretiens des compétences pour maîtriser les écarts interprétatifs entre les deux systèmes culturels. Ils sont capables d'interpréter par exemple la signification différente du refus d'un cadeau pour un Chinois et un Français, de lire les marques d'humour chinois ou de faire comprendre les marques d'humour français à un Chinois et de comprendre la réaction des professeurs natifs de chinois face à leurs discours négatifs sur la Chine.

Nous retrouvons le même cas pour le *savoir-faire* de l'ordre du comportement. Les expériences et les performances des élèves nous font croire qu'ils ont une certaine capacité à construire un système explicatif sur un fait de sa propre culture adapté à son interlocuteur étranger. Par exemple, pour ceux qui ont accueilli des élèves chinois de l'école partenaire pendant une semaine, ils leur ont expliqué la façon de vivre en France, l'humour français ou quelques règles de vie pour un nouveau arrivé ; ils ont produit un système explicatif sur un fait de la culture chinoise adapté aux connaissances du natif de son propre pays : de retour de leur voyage en Chine, les élèves sont censés faire une exposition de photos et servir de guide pour les visiteurs, repérer et tirer parti des auto-stéréotypes véhiculés par la communauté chinoise : ils parlent souvent des clichés d'un Français avec des baguettes dans les bras ou qui mange des escargots, et les représentations stéréotypées présentes en France sur les Chinois : les Chinois mangent du chien, et ils ont des yeux bridés.

Voilà quelques exemples qui reflètent des compétences culturelles et interculturelles chez les élèves pendant les entretiens. Nous les découvrons de façon aléatoire puisque les entretiens sont menés pour chercher les objectifs culturels et interculturels des élèves attribués à l'enseignement du chinois, parce qu'il ne s'agit pas d'une évaluation des compétences culturelles et interculturelles des élèves. Par ailleurs, nous ne les citons pas de façon exhaustive, car l'idée est juste de montrer quelques aspects des compétences culturelles et interculturelles que les enseignants ne prennent pas en compte dans leur enseignement ni dans

l'évaluation. Les compétences pourraient s'étendre dans d'autres domaines. Nous avons pu analyser le livret de jade (cf. note 237), recueil des témoignages des anciens élèves de l'établissement, pour montrer l'apport de l'apprentissage de cette langue dans leur vie personnelle et professionnelle.

- *Mes études en Chine m'ont amené à connaître également beaucoup de Russe, de Coréens, et d'Européens. A leur côté, j'ai appris à relativiser, à avoir une vision du monde plus exacte et surtout plus humaine. (Sébastien)*
- *Mes années 'chinois' me servent beaucoup pour d'autres matières qui nécessitent rigueur, logique et recul. (Erwan)*
- *Pour moi, le plus marquant dans l'étude du chinois, c'est cette façon de penser si différente de celle que nous connaissons à travers notre langue. (Maxime)*
- *Je crois que le chinois m'a marqué dans le sens d'une réelle ouverture, sur une langue, sur une culture totalement nouvelles. (Ronan)*
- *Dans la vie personnelle cela a été pour moi un vecteur de lien social important. (Vincent)*
- *Cela permet de se décentrer de notre culture et de notre mode de pensée et de vie européenne. (Mathilde)*
- *Une ouverture d'esprit sur le monde et sur les autres, moins de considérations hâtives mais plutôt un esprit de questionnement, de respect et de tolérance vis-à-vis des autres cultures. (Emilie)*
- *J'ai développé une aisance relationnelle et un goût prononcé pour l'échange et la découverte. (Aurélia)*

A partir de ces constats, nous pouvons remarquer que ces anciens élèves ont développé à travers l'apprentissage du chinois une ouverture vers d'autres cultures, une capacité à se distancier par rapport aux deux cultures, à se ménager un contact personnel avec les étrangers et à le gérer dans la durée, un *savoir-apprendre* pour la mise en relation de différentes disciplines, etc. Tout cela n'a pas pu être évalué pendant leur apprentissage du chinois.

8.4 L'impact de l'évaluation sur le développement des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français

Comme ce sur quoi insiste Byram (1997), l'enseignement et l'évaluation ne peuvent pas être séparés, car, quand on parle de l'enseignement, l'évaluation est incontournable. C'est la raison pour laquelle nous voulons analyser dans cette section l'impact de l'évaluation sur le développement des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français.

Selon Legendre (1993), l'évaluation est une « *opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un évènement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. Evaluer, c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des évènements* »³⁶⁰. A partir de cette définition, nous pouvons constater que l'évaluation est un acte se référant à un ou plusieurs critères afin d'émettre un jugement sur les compétences ou les lacunes de l'apprenant et de l'orienter dans la poursuite de l'apprentissage. Elle permet aussi à l'enseignant de connaître le profil de l'apprentissage de l'élève et d'améliorer son enseignement. Néanmoins, cette fonction de l'évaluation n'est pas évidente pour le développement des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois face au contexte secondaire français.

Tout d'abord, les critères d'évaluation aux échelles à la fois internationales et nationales, mettant au cœur la performance linguistique, amènent les enseignants à focaliser leur enseignement sur la langue plutôt que sur la culture. Comme ce que nous avons montré dans la section 7.2.1.2, la pression du baccalauréat pour les enseignants, surtout pour les enseignants natifs, les obligent parfois à consacrer plus de temps à l'enseignement de la langue, vu que l'enseignement de la culture demande plus de temps et les progrès sont moins flagrants que ceux de la langue. Les critères d'évaluation à l'échelle locale montrent que les enseignants sont, la plupart du temps, dépourvus de soutien théorique pour mener une évaluation des compétences culturelles et interculturelles même s'ils ont envie de le faire. L'intégration d'une valorisation des compétences culturelles et interculturelles dans

³⁶⁰ LEGENDRE, R., (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p. 76.

l'évaluation et la formation destinée aux enseignants pour leur donner du soutien pédagogique nous semblent dans ce cas-là une affaire qui ne souffre aucun retard.

Ensuite, l'évaluation devra permettre aux élèves de voir le parcours de l'apprentissage et de la progression, ce qui est en particulier important pour le développement des compétences culturelles et interculturelles, puisque d'après Müller (1999), l'objectif premier de l'évaluation des compétences interculturelles consiste à développer les capacités d'auto-observation et d'autocontrôle dans des groupes culturellement hétérogènes. C'est aussi la raison pour laquelle Zarate (2006) fait valoir que le *Portfolio européen des langues* est un prototype visant à l'auto-évaluation des compétences en langues qui esquisse une prise en compte des compétences liées à la mobilité, à travers une approche réflexive de l'apprentissage incluant les situations non-scolaires. Cet outil d'évaluation se place indirectement dans le prolongement de la valorisation des acquis par l'expérience hors système éducatif. La modalité classique de l'évaluation en langue ne serait plus pertinente pour évaluer les compétences culturelles et interculturelles.

Enfin, les compétences invisibles des élèves marquent le décalage entre les compétences existantes des élèves et leur valorisation par le système scolaire français. Les résultats de recherche dans la séquence 7.4 nous montrent que les compétences culturelles et interculturelles des élèves se construisent sous l'influence interactive des enseignants, des parents et des facteurs personnels. Cependant, cette interaction n'est pas prise en compte par l'évaluation au niveau international, national et local. L'évaluation est, la plupart du temps, décidée par les concepteurs de sujets.

Les résultats dans ce chapitre nous permettent maintenant de vérifier notre deuxième hypothèse de recherche : l'interaction des objectifs culturels et interculturels attribués par les matériaux pédagogiques, par les enseignants, par les élèves et leurs parents, n'est pas prise en compte dans l'évaluation des compétences en chinois, et que les compétences culturelles et interculturelles ne sont pas valorisées comme telles par le système scolaire français.

CONCLUSION

1. La construction de l'objet : l'accent mis sur l'« interaction »

La présente recherche s'est donnée pour objectif de montrer comment les compétences culturelles et interculturelles s'inscrivent dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français sous l'influence de la mondialisation. L'un des apports de notre étude aux travaux précédents se situe dans le fait qu'il y a peu de travaux sur les compétences culturelles et interculturelles en chinois dans le cadre scolaire français.

Face à la mondialisation des échanges et la mobilité des personnes, l'émergence de la langue chinoise dans l'enseignement secondaire nous incite à porter une attention particulière à l'éducation interculturelle de cette discipline. Nous nous sommes donc non seulement attachée à faire émerger les objectifs attribués par les matériaux pédagogiques, par les enseignants, par les élèves et leurs parents, ainsi que leur interaction, mais attachée aussi à la reconnaissance des compétences culturelles et interculturelles dans les documents officiels et dans l'évaluation au niveau international, national et local. Il s'agit d'un travail de construction de l'objet autour de l'« interaction » sous plusieurs aspects : premièrement, nous avons essayé de découvrir l'interaction entre ce qui est attendu et ce qui est réalisé, c'est-à-dire la synergie entre les objectifs culturels et interculturels attribués par les trois parties prenantes citées au-dessus et la mise en place de ces objectifs dans la pratique des enseignants ; deuxièmement, nous sommes amenée à interroger la porosité entre les objectifs théoriques et les objectifs pratiques, à savoir le décalage entre les objectifs préconisés dans les documents officiels et les objectifs attribués dans la pratique de l'enseignement du chinois ; troisièmement, nous nous sommes préoccupée aussi de l'échange entre le développement des compétences et leur reconnaissance, en d'autres termes, l'interdépendance de l'enseignement et l'évaluation du chinois par rapport aux compétences culturelles et interculturelles chez les élèves. Ces interactions recouvrent le processus de l'enseignement/apprentissage de la langue chinoise, c'est-à-dire les objectifs dans les documents officiels et les objectifs attribués par les élèves et leurs parents, par les enseignants et par les matériaux pédagogiques se situent en amont de l'apprentissage ; la prise en compte de ces objectifs et de leur mise en place par les enseignants et les matériaux pédagogiques se trouvent au cours de l'apprentissage, tandis que l'évaluation des compétences réside en aval de l'apprentissage. L'intérêt portant sur la synergie de ces trois phases nous permet de mettre en lumière les maillons faibles de la construction des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois face au contexte secondaire français.

L'originalité de la présente recherche réside ainsi dans une analyse représentée par les échelles d'observation différentes, pour les premières par les échelles institutionnelle, nationale et mondialisée, et pour les secondes, par une focalisation sur les objectifs poursuivis par chaque individu, l'élève, les parents ou l'enseignant (micro-individuel), sur l'interaction entre ces objectifs culturels et interculturels (micro-social) et sur le rôle de la mondialisation dans le système scolaire français (macro-culturel). L'objet se situe donc dans la recherche d'une articulation dynamique entre objectifs individuels, objectifs collectifs, reconnaissance institutionnelle et évolutions contemporaines, et s'appuie sur un corpus mixte d'entretiens d'élèves, de leurs parents et des enseignants, de matériaux pédagogiques et de documents concernant l'évaluation en chinois dans le système scolaire français, le tout s'inscrivant dans un contexte de la mondialisation de l'enseignement secondaire.

L'accent mis sur l'« interaction » dans la construction de l'objet nous conduit à privilégier une approche qualitative pour notre étude. Il s'agit d'une méthodologie de la théorisation enracinée (Luckerhoff et Guillemette, 2012) visant à construire des théories non pas à partir d'hypothèses prédéterminées, mais forgées à partir des données du terrain et de situations de terrain que le chercheur a collectées. Le but de cette recherche ne consiste pas à donner une explication causale en confirmant l'existence de ces interactions, mais plutôt à nous interroger sur comment ces interactions ont eu lieu et pourquoi ces paramètres interagissent l'un sur l'autre. Merriam (1988) constate que l'intérêt d'une étude qualitative réside plus dans le processus que dans les résultats. Nous ne visons pas seulement les objectifs attribués par les élèves et leurs parents, par les enseignants et par les matériaux pédagogiques, mais aussi leur interaction, c'est-à-dire le processus de la construction de ces objectifs. Nous ne prétendons pas seulement comprendre les résultats de l'évaluation des compétences, mais aussi l'échange entre l'évaluation et la construction des compétences. Cet accent mis sur le processus est l'un des avantages dont la recherche expérimentale et les enquêtes par sondages ne disposent pas.

Nos choix méthodologiques consistant à privilégier les entretiens et à nous intéresser au système scolaire français, non seulement dans les documents officiels, mais aussi sur leur terrain, correspondent en même temps à des choix didactiques. Les élèves et leurs parents, ainsi que les enseignants sont tous des acteurs sociaux qui agissent en interaction permanente avec leur contexte social. Comme ce que proposent Cain et Zarate (2006), l'entretien doit être considéré comme un outil privilégié en didactique des langues lorsque celle-ci s'intéresse aux

acteurs sociaux. Quant aux « travaux sur le terrain », l'approche qualitative décide déjà que les théories doivent être forgées à partir des données du terrain et des situations de terrain que le chercheur a collectées. Martinand (2005) pense aussi que le travail sur le terrain occupe une place importante en didactique dans le domaine des sciences de l'éducation. C'est ce rapport de la didactique des langues et des cultures au terrain qui nous a amené à nous situer dans une démarche compréhensive (Kaufmann, 2011).

2. La vérification des hypothèses de recherche : nos principaux résultats

Notre étude a permis de vérifier nos hypothèses de recherche par le biais des analyses établies dans les chapitres 6, 7 et 8. L'hypothèse selon laquelle les objectifs culturels et interculturels attribués par les matériaux pédagogiques, par les enseignants et par les élèves et leurs parents ne sont pas cohérents, quoiqu'ils s'interagissent, a été vérifiée aux deux étapes, dont la première porte sur la clarification des objectifs culturels et interculturels respectifs des matériaux pédagogiques, des enseignants, des élèves et de leurs parents, et la deuxième concerne les facteurs influents pour ces trois parties prenantes dans la construction de leurs objectifs culturels et interculturels dans l'enseignement/apprentissage du chinois.

Dans la première étape de la vérification de notre première hypothèse, nous avons constaté les faits suivants par rapport aux objectifs culturels et interculturels figurés dans les matériaux pédagogiques et dans les entretiens avec les enseignants, avec les élèves et avec leurs parents :

- les objectifs assignés dans les matériaux pédagogiques ne garantissent pas la mise en place efficace du développement des compétences culturelles et interculturelles. Certes, nous pouvons trouver quelques exemples prouvant que certains objectifs sont pris en compte par les auteurs et par les enseignants, mais cette prise en compte n'est pas toujours systématique et régulière, par manque d'applications pédagogiques ou de tâches. Par ailleurs, il existe de nombreux aspects qui ne sont pas pris en compte par les auteurs et les enseignants, comme par exemple le *savoir-être* concernant l'ouverture vers d'autres cultures, la capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel, le *savoir-faire* comportemental et d'ordre géopolitique, pour ne citer que ceux-là, qui ne sont presque jamais abordés dans les matériaux pédagogiques. L'accent mis sur le

savoir-être, le *savoir-apprendre*, les *savoirs* et le *savoir-faire* varie en fonction des matériaux pédagogiques.

- les objectifs culturels et interculturels évoqués par les enseignants permettent une construction des compétences culturelles et interculturelles. Les enseignants sont tous attentifs à ouvrir l'esprit des élèves, à leur proposer des occasions pour de vrais contacts avec les natifs, à préparer des documents sous forme diverse, à fournir des stratégies pour une compréhension globale de textes écrits et oraux, à mettre au cœur du programme pédagogique les savoirs de l'histoire et de la géographie, à favoriser l'utilisation de différentes sources d'informations sur la Chine et à faire connaître des thèmes porteurs de conflits entre les deux pays. Mais nous avons remarqué en même temps que, dans la plupart des cas, les enseignants avaient tendance à privilégier les objectifs linguistiques plutôt que les objectifs culturels et interculturels, parce qu'ils trouvaient que leur responsabilité se limitait à l'enseignement de la langue, tandis que la fonction éducative du développement des compétences culturelles et interculturelles est à l'écart de leur obligation.

- l'analyse des objectifs attribués par les élèves et leurs parents nous a permis de faire apparaître des résultats peu éclairés dans les recherches précédentes. A part l'objectif linguistique, les élèves et leurs parents ont assigné un objectif de distinction et un objectif professionnel à l'apprentissage du chinois. Les objectifs culturels et interculturels occupent dans ce cas-là une place peu importante. Cela est dû à un rapport ambigu du chinois et de la Chine en France, et même en Europe. La mondialisation et la montée fulgurante de la Chine ont fait réaliser aux parents et aux élèves la nécessité de l'apprentissage de cette langue pour son apport professionnel, mais culturellement et idéologiquement, la Chine n'est toujours pas réellement respectée en France ou en Europe. Il existe parfois un sentiment de menace parmi certains Français ou Européens. Nous avons découvert aussi qu'il y avait une différence d'objectifs entre les élèves « heritage » et les élèves « non-heritage ». Les élèves « non-heritage » ont montré plus de motivation et attribué des objectifs plus précis en ce qui concerne l'apprentissage de la culture chinoise, quant aux élèves « heritage », la proximité avec la langue chinoise leur fait perdre souvent la curiosité et de la motivation pour l'apprentissage de la culture à l'école. Les compétences linguistiques des élèves « heritage » leur font croire qu'ils acquièrent naturellement

des compétences culturelles et interculturelles dans la communication. Cependant, nous nous sommes rendu compte que les parents étaient parfois plus soucieux que les enseignants du développement des compétences culturelles et interculturelles de leurs enfants, puisque les parents les considèrent plutôt comme une éducation familiale qui est à la charge des parents.

Le fait que l'accent mis sur les objectifs culturels et interculturels varie de l'un à l'autre signifie que les objectifs attribués par les matériaux pédagogiques, par les enseignants, par les élèves et leurs parents ne sont pas cohérents, bien qu'ils partagent des objectifs culturels et interculturels communs. Par rapport aux recherches précédentes, notre étude s'est attachée à interpréter ce qui est en amont de l'enseignement/apprentissage de la culture chinoise, en d'autres termes, les objectifs qui guident les matériaux pédagogiques, les enseignants, les élèves et parents dans la construction des compétences culturelles et interculturelles et à montrer le lien et l'incohérence qui s'articulent entre eux. Nous avons distingué, à partir de cette première étape de la vérification de notre première hypothèse, qu'il y a un décalage entre ce qui est attendu et ce qui est réalisé. Les matériaux pédagogiques, les enseignants, les élèves et leurs parents ont des objectifs associés à l'enseignement/apprentissage de la culture chinoise. En même temps, les enseignants et les matériaux pédagogiques se chargent aussi de la mise en œuvre de ces objectifs à travers leur exploitation pédagogique. Si les objectifs de ces trois parties prenantes ne sont pas cohérents, nous avons raison de croire que certains objectifs n'ont pas pu être réalisés et transmis sous forme de compétences chez les élèves. L'intérêt de notre recherche ici consiste à dévoiler ce décalage pour que les enseignants et les matériaux pédagogiques équilibrent les objectifs des trois parties prenantes dans la pratique.

Quant à la deuxième étape de la vérification de notre première hypothèse, nous avons obtenu des résultats qui suivent:

- Les objectifs culturels et interculturels dans les matériaux pédagogiques sont influencés par la relation géopolitique entre la Chine et la France, par les contraintes éditoriales, par les paramètres concernant les apprenants, par la prise de position didactique des matériaux, par la qualité descriptive de la culture et par le rôle des enseignants. Nous voulons discuter ici plus précisément du rôle des enseignants par rapport aux matériaux pédagogiques, puisque le cas est un peu particulier pour l'enseignement du chinois. A cause du fait qu'il y a très peu de matériaux

pédagogiques consacrés à l'enseignement de la culture chinoise, les enseignants sont amenés à les produire eux-mêmes. Les enseignants de chinois assument dans ce cas-là trois rôles en même temps : ils choisissent les matériaux pédagogiques, ils les conçoivent et ils les utilisent. Ils sont par conséquent censés évaluer la qualité et les innovations pédagogiques des matériaux, se préoccuper de la qualité descriptive des documents et de l'application pédagogiques des activités, de capter les objectifs des matériaux pédagogiques et de les mettre en œuvre dans leur pratique pédagogique. L'importance de l'enseignant semble ici primordiale pour les matériaux pédagogiques.

- Les objectifs culturels et interculturels des enseignants sont impactés par le contexte scolaire, y compris les facteurs concernant les élèves et l'établissement, de l'originalité de la discipline et des facteurs personnels des enseignants, autrement dit, de leur perception et interprétation des compétences culturelles et interculturelles, de la relation entre les enseignants et la culture chinoise et de la perception du rôle professionnel des enseignants. Nous avons aperçu souvent une passivité de la part des enseignants face au manque de maturité des élèves pour les sujets sensibles, au découragement des élèves vis-à-vis de la difficulté pour le travail des documents authentiques, ou au temps de préparation pour les cours de culture. Les enseignants adoptent dans ce cas-là une stratégie d'évitement pour mettre à part le travail favorisant le développement des compétences culturelles et interculturelles et se contentent de faire des cours classiques reposant sur le travail du vocabulaire. En effet, cet évitement est lié à une incertitude pédagogique qui marque le décalage entre la formation et la pratique. Les formations initiales et continues mettent généralement l'accent sur la pédagogie de l'enseignement linguistique et sur le développement des compétences linguistiques des enseignants, alors que les enseignants sont souvent dépourvus de moyens pertinents et efficaces pour faire face à ces difficultés afin de mettre en place une pédagogie effective des compétences culturelles et interculturelles.
- Les objectifs culturels et interculturels de la part des élèves et de leurs parents sont affectés par la motivation, leur attitude envers la culture chinoise, les psychologies cognitive et sociale et par des objectifs socio-culturels. L'école n'a pas joué un rôle central dans la construction des compétences culturelles et interculturelles chez les élèves. Le développement de ces compétences des élèves est largement sous l'influence des expériences acquises hors de l'école. L'apport de notre recherche aux

travaux précédents se situe sans doute dans l'enrichissement du modèle SSCM (*Societal-Social-Cognitive-Motivational Framework*) de Barrett (2007) et dans le fait de le mettre en lien avec l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français avec les théories sociologiques de Bourdieu concernant l'éducation et la culture. Le groupe des parents interrogés, se situant dans un milieu évolutif, attribue à l'apprentissage du chinois de leur enfant un objectif de « distinction », en souhaitant que leurs enfants disposent de quelque chose que les autres enfants n'auront pas, professionnellement, culturellement, intellectuellement ou humainement, et à la fois un objectif de « regroupement » en recherchant les « bons » établissements et les « bonnes » classes qui constituent des contextes sociaux au sein desquels les élèves évaluent leurs propres performances et apprennent à nourrir des ambitions concernant leurs performances à venir. Par ailleurs, la famille, étant le lieu d'apprentissage des compétences culturelles d'après Bourdieu, a pu transmettre le goût pour une culture légitime des parents aux enfants. C'est aussi la raison pour laquelle les élèves ayant plus de connaissances sur la culture chinoise souhaitent travailler davantage en cours la langue et réserver le travail sur la culture à la maison à travers la lecture personnelle.

Les résultats nous envoient le message qu'il existe un effet interactif entre les enseignants et les élèves. Les enseignants et les élèves exercent aussi leur influence sur les matériaux pédagogiques. Par contre, l'influence des matériaux pédagogiques est faible sur les enseignants et les élèves. Cela peut être dû au fait que les enseignants, en tant qu'intermédiaires entre les matériaux pédagogiques et les élèves, n'arrivent pas à saisir les objectifs culturels et interculturels dans les matériaux pédagogiques et à les mettre en pratique avec les élèves. Une autre raison qui pourrait expliquer cette faible visibilité réside peut résider dans les activités proposées par les matériaux pédagogiques. On trouve très peu d'activités interprétatives et évaluatives, la plupart étant de type réceptif et reproductif qui ne peuvent pas impliquer les élèves dans une approche interculturelle. D'ailleurs, l'influence des élèves sur les enseignants et sur les matériaux pédagogiques se limite au choix des sujets à aborder en cours. Les objectifs culturels et interculturels des élèves n'ont pas pu trouver leur place dans la pratique des enseignants et dans la conception des matériaux pédagogiques. Nous avons pu conclure en disant que les objectifs culturels et interculturels attribués par les matériaux pédagogiques, par les enseignants et par les élèves, ainsi que leurs parents, s'interagissent entre eux. Mais cette interaction n'est pas suffisamment active, vu qu'en tant qu'acteurs sociaux, les enseignants et les élèves sont largement sous l'influence des facteurs

sociaux et personnels par rapport à leurs objectifs culturels et interculturels dans l'enseignement/apprentissage du chinois.

Notre deuxième hypothèse a été vérifiée par le biais de l'analyse de notre troisième corpus, composé de documents officiels et de sujets d'examen. L'hypothèse était que les compétences culturelles et interculturelles ne sont pas valorisées comme telles par le système scolaire français. L'interaction des objectifs culturels et interculturels entre les matériaux pédagogiques, les enseignants, les élèves et leurs parents, n'est pas prise en compte dans l'évaluation en chinois. Les objectifs culturels et interculturels figurés dans le chapitre 6 ont servi de base à la vérification de cette hypothèse. En comparant ces objectifs mis en place dans les matériaux pédagogiques, par les enseignants, les élèves et leurs parents, avec ceux des documents officiels sélectionnés selon les échelles à la fois internationale, nationale et locale, nous avons constaté, au niveau international, une forte intervention de la Chine et du Hanban dans la diffusion de son image. L'analyse du programme d'enseignement du chinois langue étrangère (ICCLE) publié par le Hanban, nous montre une valorisation permanente de la culture chinoise. L'essor économique s'accompagne d'un soutien financier pour la diffusion de l'image de la Chine avec l'implantation des Instituts Confucius dans le monde entier et la publication d'un programme commun pour l'enseignement du chinois. Nous avons remarqué beaucoup d'objectifs qui visent à faire reconnaître les contributions, les apports, les réussites de la culture chinoise, non seulement à destination de la communauté des apprenants, mais aussi du monde entier. Au niveau national, un accent accru mis sur les compétences culturelles et interculturelles est évident dans les documents officiels, mais cet accent ne se reflète pas dans ceux des enseignants et dans les matériaux pédagogiques. En outre, il existe des objectifs culturels et interculturels attribués par les enseignants, par les matériaux pédagogiques, ainsi que par les élèves et leurs parents, qui ne sont pas pris en compte par les documents officiels. C'est à partir de ce constat que nous avons pu confirmer en disant que les compétences culturelles et interculturelles ne sont pas valorisées comme telles par le système scolaire français. Ici, nous avons remarqué qu'il y avait un décalage entre les objectifs en théorie et les objectifs dans la pratique. L'évolution des programmes nationaux par rapport au développement des compétences culturelles et interculturelles n'a pas pu influencer les objectifs culturels et interculturels dans l'exploitation pédagogique des enseignants et dans la conception des matériaux pédagogiques. Les objectifs culturels et interculturels dans les documents officiels, restant toujours au niveau théorique et abstrait,

n'offrent pas d'exemple concret ou de méthode effective permettant aux enseignants et aux matériaux pédagogiques de mettre en œuvre ces objectifs. Les enseignants ou les matériaux pédagogiques abordent donc ces objectifs de façon aléatoire, intuitive et personnelle. De plus, il nous semble que même pour ces documents officiels, il y a un manque de base théorique pour le développement des compétences culturelles et interculturelles par le fait que l'on n'a proposé ni une clarification des compétences culturelles et interculturelles, ni le lien et la différence entre ces deux termes. Les documents officiels ont laissé en outre beaucoup de lacunes pour le développement du *savoir-être*, du *savoir-apprendre*, des *savoirs*, et du *savoir-faire*.

En ce qui concerne l'évaluation, le résultat nous montre que l'évaluation du chinois se vit parfois à l'écart des autres langues vivantes. Cela constitue une nouvelle découverte par rapport aux recherches précédentes. Nous avons remarqué une invisibilité au niveau international des compétences culturelles et interculturelles dans le HSK, test de certification en langue chinoise, du point de vue de l'outil d'évaluation, des critères d'évaluation, des questionnaires fournis et du contenu. Certes, il existe des spécificités dans l'enseignement de cette langue, mais la spécificité de cette langue non-alphabétique ne suffit pas à l'isoler dans la didactique des langues et des cultures. Notre analyse a également permis de faire apparaître dans les documents officiels sur le baccalauréat, qu'au niveau national, les compétences culturelles et interculturelles servent de base à une mise en pratique des compétences linguistiques nécessaires à la réussite du baccalauréat. Mais le baccalauréat évalue majoritairement les performances linguistiques, c'est-à-dire la compréhension des informations dans les textes, et la reproduction de ces informations dans la rédaction. Les compétences du candidat, au baccalauréat, sont comme l'ensemble d'un iceberg où les compétences culturelles et interculturelles se trouvent en bas pour soutenir une performance linguistique qui se situe en haut. La performance linguistique est plus visible et mesurable que les compétences culturelles et interculturelles. Mais cette partie cachée devra davantage être prise en compte, dans le baccalauréat, et plus particulièrement, dans les critères d'évaluation. L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au sein de l'établissement se fait de façon aléatoire et dépend principalement du travail des enseignants. Quelques enseignants ont fait des essais mais ne se rendent même pas compte qu'il s'agit de l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles. Par ailleurs, nous avons en même temps remarqué que certaines compétences que les élèves avaient montrées dans les entretiens étaient invisibles dans l'évaluation au niveau international, national ou local. L'évaluation est

toujours placée sous l'impact unique des enseignants-évaluateurs. Cette réalité nous a amenée à conclure que l'interaction des matériaux pédagogiques, des enseignants, des élèves et des parents dans l'enseignement du chinois n'est pas prise en compte dans l'évaluation. Autrement dit, il n'y a pas d'interaction entre évaluation et enseignement, car les deux se sont disjointes. Ceci constitue le troisième décalage, résultat de notre recherche, à savoir le décalage entre l'enseignement et l'évaluation du chinois par rapport aux compétences culturelles et interculturelles chez les élèves. L'évaluation est, dans une certaine mesure, la valorisation du progrès de l'apprentissage des apprenants. Le décalage entre ce qui est enseigné et ce qui est évalué nous a conduit à nous interroger si la modalité d'évaluation classique, mettant au cœur l'évaluation des performances linguistiques, est pertinente pour évaluer les compétences culturelles et interculturelles, développées en grande partie à travers les expériences hors de l'école. D'où la nécessité d'introduire le *Portfolio européen des langues* comme outil d'évaluation qui permet d'évaluer l'apprentissage non-scolaire et d'illustrer le parcours de progression.

3. Les pistes pour des recherches ultérieures

La présente recherche s'est adonnée à découvrir l'interaction entre les différentes phases de l'enseignement du chinois en ce qui concerne le développement des compétences culturelles et interculturelles dans le contexte secondaire français, ainsi que le lien intrinsèque entre les multiples parties prenantes dans la construction de ces compétences chez les élèves. Ce faisant, nous avons exploré l'état actuel de notre objet de recherche plutôt que de proposer des solutions ou des recommandations. Les résultats de notre étude ouvrent des pistes pour des recherches ultérieures, afin de nous aider à avancer et à effectuer un enseignement plus efficace pour le développement des compétences culturelles et interculturelles chez les élèves. Nous nous permettons d'examiner le rôle du système scolaire français dans le développement des compétences culturelles et interculturelles des élèves. La découverte du décalage entre la théorie et la pratique nous amène à réfléchir comment les modèles théoriques peuvent-ils prendre leur place dans la conception des documents officiels ? La mise en pratique des objectifs théoriques par les enseignants nécessite des formations afin de les sensibiliser au développement des compétences culturelles et interculturelles. Comment peut-on intégrer la pédagogie des compétences culturelles et interculturelles dans les formations initiales et continues des enseignants en langues étrangères au secondaire ? Le fait que les compétences

interculturelles développées majoritairement dans les expériences hors de l'école nous encourage à nous interroger sur la reconnaissance de ces expériences dans le système scolaire français. Comment peut-on intégrer les expériences hors de l'école des élèves dans l'évaluation ?

Les résultats nous montrent aussi que les élèves et leurs parents attribuent à l'apprentissage du chinois un objectif de « distinction » en souhaitant que leurs enfants disposent de quelque chose que les autres enfants n'auront pas, professionnellement, culturellement, intellectuellement ou humainement, et à la fois un objectif de « regroupement » en recherchant les « bons » établissements et les « bonnes » classes qui constituent des contextes sociaux au sein desquels les élèves évaluent leurs propres performances et apprennent à nourrir des ambitions concernant leurs performances à venir. L'apprentissage du chinois concerne, dans la plupart des cas, le milieu favorisé. Mais quel rôle peut jouer le système scolaire français pour démocratiser l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français ?

Dans le contexte actuel marqué par l'intensité de la mobilité internationale et par le rapprochement avec l'Autre à travers l'accès à l'Internet, l'état actuel du développement des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois face au contexte secondaire français nous montre la nécessité d'une remise en question de l'éducation interculturelle de la part du système scolaire français pour permettre une plus grande ouverture envers d'autres cultures et de maintenir une relation non-conflictuelle avec l'Autre.

BIBLIOGRAPHIE

1. Références en langues occidentales

AATF, (1996), *AATF framework for cultural competence*, Champaign, Illinois, Commission on Cultural Competence, American Association of Teachers of French, January, National Bulletin.

ABBACK, I., ZARATE, G., (1985), « Belles images de France », *Le Français Aujourd'hui*, n°70, Paris, AFEF, pp. 49-54.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (2003), *Former et éduquer en contexte hétérogène : pour un humanisme du divers*, Paris, Economica.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (1996a), « Compétence culturelle, compétence interculturelle: pour une anthropologie de la communication », *Le français dans le monde*, n° spécial, Janv., Paris, Hachette, pp. 28-38.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., (1996b), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris, Anthropos.

AKKARI, A., (2006), « Les approches interculturelles dans la formation des enseignants: entre recherche et pédagogie critique, Formation et pratiques d'enseignement en questions », *revue HEP de Suisse romande et du Tessin*, n°4, pp. 233-258.

ALEKSANDROWICZ-PĘDICH, L., DRAGHICESCU, J., ISSAIASS, D. et ŠABEC, N., (2003), « The views of teachers of English and French on intercultural communicative competence in language teaching » In : LÁZÁR, I., (éd.), *Incorporating Intercultural Competence in Language Teacher Education*, Kapfenberg, European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

AL KALA, F. (1994), *Les supports pédagogiques*, Damas, Université de l'éducation.

ALLPORT, G., (1954), *The Nature of Prejudice*, Cambridge, MA, Perseus Books Publishing.

ALTET M. (1994), *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, PUF.

ARRUDA, M., ZARATE, G., ZUNDERT, D. van, (1984), « Quel touriste sommes-nous ? », *Le Français dans le Monde*, Paris, Hachette-Larousse, pp. 92-102.

ARTHUS, H., (2004), « Les contenus culturels dans les nouveaux programmes de lycée », *extraits des actes du séminaire national – Enseigner le chinois 2004 – DESCO SCÉRÉN*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, pp. 126-140.

- ASDIFLE**, (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (sous la direction de J.-P. CUQ), Paris, Clé International/ASDIFLE.
- AUDIGIER F., TUTIAUX-GUILLON N.**, (dir.), (2004), *Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire*, Saint Fons, INRP.
- AUGER, N.**, (2007), *Constructions de l'interculturel dans les manuels de langue*, Belgique, E.M.E & InterCommunications.
- AUGER, N.**, (2003), « Manuels et stéréotypes », *Le Français dans le Monde*, n°326, Paris, CLE International, pp. 29-32.
- AUGÉ, M., COLLEYN, J-P.**, (2004), *L'Anthropologie*, Paris, PUF, coll. « Que sais-je ? ».
- AUGÉ, M.**, (1992), *Non-lieux : introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Editions du Seuil, coll. « La Librairie du XX^e siècle ».
- BAILLEUL, C., TOSI M.**, (2008), « D'un code à l'autre : transposition d'un texte littéraire vers une bande dessinée », In : ZARATE, G., LÉVY, D., et KRAMSCH, C., (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 245-248.
- BARBIER, R.**, (1996), *La Recherche action*, Paris, Anthropos.
- BARDIN, L.**, (1977), *L'Analyse de contenu*, Paris, PUF, coll. « Le Psychologue ».
- BARRETT, M.**, (2007), *Children's knowledge, beliefs and feelings about nations and national groups : Essays in developmental psychology*, Hove, East Sussex, Psychology Press.
- BARTON, A.**, (1997), « Boys' underachievement in GCSE modern languages, reviewing the Reasons », *Language Learning Journal*, n°16, pp. 11-16.
- BELLASSEN, J.**, (2004), « L'enseignement du chinois aujourd'hui : état de l'art », *extraits des actes du séminaire national – Enseigner le chinois 2004 – DESCO SCÉRÉN*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, pp. 30-36.
- BELLASSEN, J.**, (2009), Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré CAPES et CAFEP, Chinois, rapport de jury, Ministère de l'Éducation nationale, Direction des personnels enseignants.
- BELLASSEN, J.**, (2011), *Le chinois, langue émergente : état de l'enseignement du chinois en 2011-2012*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

- BELLASSEN, J.**, (2013), *Le chinois, langue émergente : état de l'enseignement du chinois en 2013-2014*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- BELLASSEN, J.**, (2015), *Le chinois, langue émergente : état de l'enseignement du chinois en 2015-2016*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
- BLOOM, B.S., ENGLEHART, M., FURST, E., HILL, W., et KRATHWOHL, D.**, (1956), *Taxonomy of Educational Objectives, Handbook I: The Cognitive Domain*, New York, David McKay.
- BORGERS, N., DE LEEUW, E., et HOX, J.**, (2000), « Children as Respondents in Survey Research: Cognitive Development and Response Quality », *Bulletin de Méthodologie Sociologique*, n°66, pp. 60-75.
- BORODANKOVA, O.**, (2006), « Compétence culturelle en langues: dimension interculturelle dans les manuels de français langue étrangère publiés en Estonie », *Synergies Pays riverains de la Baltique*, n°3, pp. 65-73.
- BOURDIEU, P.**, (1994), *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*, Paris, Seuil.
- BOURDIEU, P.**, (1980), « Le capital social. Notes provisoires », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n°31, janvier, pp. 2-3.
- BOURDIEU, P.**, (1980), *Le sens pratique*, Paris, Minuit.
- BOURDIEU, P.**, (1979), *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BOURDIEU, P., PASSERON J.C.**, (1964), *Les héritiers : les étudiants et la culture*, Paris, Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents ».
- BOURGUIGNON, C.**, (2011), *Pour préparer au diplôme de compétence en langue : clés et conseils*, Paris, Delagrave Edition.
- BOURGUIGNON, C., NARCY-COMBES, J.-P.**, (2003), « Un point sur l'approche qualitative de l'évaluation », *ASp*, 39-40, pp. 171-181.
- BOURGUIGNON, C.**, (2001), « L'évaluation de la communication langagière : de la connaissance de l'objet à la compétence du sujet », *ASp*, 34, pp. 53-70.
- BOYER, H.**, (2003), *De l'autre côté du discours*, Paris, L'Harmattan.
- BROHY, C., TRIANTAPHYLOU, A.**, (2008), « Parcours individuels, collectifs et discours institutionnels : les échanges scolaires entre adolescents européens », In : ZARATE, G., LÉVY, D., et KRAMSCH, C., (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris,

Éditions des archives contemporaines, pp. 135-138.

BRONCKART, J.-P., BULEA, E. et POULIOT, M., (2005), « Pourquoi et comment repenser l'enseignement des langues? », In BRONCKART, J.-P., BULEA, E. et POULIOT, M., (Dir.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve d'Ascq, Septentrion, pp. 7-40.

BUTZBACH, M., BOYER, H., et PENDAX, M., (1990), *Nouvelle introduction à la didactique du Français Langue Étrangère*, Paris, CLE International.

BUISSON, F., (1911), « Éducation », in *Nouveau dictionnaire de pédagogie*, Paris, Hachette.

BURSTALL, C., (1975), « Factors affecting foreign-language learning : a consideration of some recent research findings », *Language Teaching and Linguistics : Abstracts* 8, pp. 5-25.

BYRAM, M., HU, A., (2013), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, Second Edition*, Oxon, Routledge.

BYRAM, M., (2008), « Consequences for the Training and Education of Teachers of Introducing 'Intercultural Competence' as an Objective of DaF », In : SCHULZ, R., TSCHIRNER, E., (éd.), *Communicating Across Borders. Developing Intercultural Competence in German as a Foreign Language*. Munich, Iudicium Verlag.

BYRAM, M., (2002), « Foreign Language education as political and moral education - an essay », *Language Learning Journal*, n°26, pp. 43-47.

BYRAM, M., RISAGER, K., (1999), *Language teachers, politics and cultures*, Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, M., ZARATE, G., (1998), « Définitions objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », *Le Français dans le Monde*, n° spécial, Paris, Hachette, pp. 70-97.

BYRAM, M., (1997), *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon, Multilingual Matters.

BYRAM, M., LLOYD, K., et SCHNEIDER, R., (1995), « Defining and describing 'cultural awareness' », *Language Learning Journal*, n°12, pp. 5-8.

BYRAM M., (éd.), (1993), *Germany : Its representation in Textbooks for Teaching German in Great-Britain*, Frankfurt am Main, Diesterweg & Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung.

BYRAM, M., (1992), *Culture et éducation en langue étrangère*, Pris, Hatier /Didier.

BYRAM, M., ESARTE-SARRIES, V., (1991), *Investigating cultural studies in foreign language teaching: a book of teacher*, Clevedon/Philadelphia, Multilingual Matters.

- BYRAM, M., ESARTE-SARRIES, V., et TAYLOR, S.** (1991), *Cultural Studies and Language Learning: A Research Report*, Clevedon, Multilingual Matters.
- CAIN, A., ZARATE, G.,** (dir.), (2006), *L'Entretien : ses apports à la didactique des langues*, Paris, Editions Le Manuscrit.
- CHIHARA, T., OLLER, J.,** (1978), « Attitudes and attained proficiency in ESL : a sociolinguistic study of adult Japanese speakers », *Language Learning*, n°28, pp. 55-68.
- CHOPPIN, A.,** (1980), « L'histoire des manuels scolaires : une approche globale », *Histoire de l'éducation*, n°9, pp. 1-25.
- CHOMSKY, N.,** (1955), *The logical structure of linguistic theory*, Cambridge MA, M.I.T. Miméo.
- CHOMSKY, N.,** (1965), *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MA, M.I.T. Press.
- CLEMENT, R., KRUIDENIER, B.,** (1983), « Orientations in second language acquisition : I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence », *Language Learning*, n°33, pp. 273-291.
- CLERC, F.,** (2010), *Bien débiter dans l'enseignement*, Paris, Hachette Éducation.
- COHEN, L., MANION, L., et MORRISON, K.,** (2007), *Research Methods in Education, 6th Edition*, Oxon, Routledge.
- COLEMAN, J.-A., GALACZI, A., et ASTRUC, L.,** (2007), « Motivation of UK school pupils towards foreign languages: a large scale survey at Key Stage 3 », *Language Learning Journal*, n°35, pp. 245-281.
- CONSEIL DE L'EUROPE,** (2005), *Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Paris, Les Éditions Didier.
- CONVERY, A., EVANS, M., GREEN, S., MACARO, E. et MELLOR, J.,** (1997), « An Investigative Study into Pupils' Perceptions of Europe », *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, n°18, pp. 1-16.
- CONVERY, A., KERR, K.,** (2005), « Exploring the European Dimension in Education », *European Education*, n°37, pp. 22-34.
- COOPER, R.,** (1981), « Language spread as a perspective for the study of second language acquisition », In : Anderson, R. (éd.), *New dimensions in second language acquisition research*, Newbury House, Rowley, Mass.
- COOPER, R., FISHMAN, J.,** (1977), « A study of language attitudes », In FISHMAN, J., COOPER, R. et CONRAD, A. (éd.), *The spread of English : the sociology of English as an additional language*, Newbury House, Rowley, Mass, pp. 239-276.

- COSTE, D., MOORE, D., et ZARATE, G.,** (1998), « Compétence plurilingue et pluriculturelle », *Le Français dans le Monde*, n° spécial, Paris, Hachette, pp. 8-70.
- COULON, A., PAIVANDI, S.,** (2004), « Les Etudiants étrangers dans l'université française », In : *Etudier, chercher ailleurs : les étudiants étrangers dans l'université française*, Actes du colloque international, 9 oct. 2003, Cité internationale universitaire de Paris, pp. 51-76.
- CROOKES, G., SCHMIDT, R.,** (1991), « Motivation: Reopening the Research Agendas », *Language Learning*, n°41, pp. 469-512.
- CROSS, T.-L., BAZRON, B.-J., DENNIS, K.-W., et ISAACS, M.-R.,** (1989), *Towards A Culturally Competent System of Care, Volume I*, Washington DC, Georgetown University Child Development Center, CASSP Technical Assistance Center.
- CROZET, C., LIDDICOAT, A., et LO BIANCO, J.,** (1999), « Intercultural Competence: from Language Policy to Language Education », In : CROZET, C., LIDDICOAT, A., et LO BIANCO, J. (éd.), *Striving for the Third Place: Intercultural Competence through Language Education*, Deakin, Australian National Languages and Literacy Institute.
- CROZIER, M., FRIEDBERG, E.,** (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Les Editions de seuil.
- CULLINGFORD, C.,** (2002), *The best years of their lives? Pupils' experiences of school*, London, Kogan Page Limited.
- CZIKO, G., LAMBERT, W. et GUTTER, R.,** (1979), « French immersion programs and students' social attitudes : a multidimensional investigation », *Working Papers on Bilingualism*, n°19, pp. 13-28.
- DABÈNE, L.,** (1991), « Didactique des langues étrangères », *Approche de la didactique*, Paris, ADAPT-SNES, pp. 22-53.
- DENZIN, N.-K., LINCOLN, Y.-S.,** (1994), « Entering the Field of Qualitative Research » , In : DENZIN, N.-K., LINCOLN, Y.-S., (dir.), *Handbook of Qualitative Research*, London, Sage Publications, pp. 1-17.
- DERIVRY, M.,** (2006), « Les enseignants 'natifs' et 'non-natifs' de langue(s) : catégorisation linguistique ou construction sociale ? », *Travaux de didactique du FLE*, n°55, pp. 100-108.
- DERIVRY, M.,** (2008), « Enseignants 'natifs' et 'non-natifs' : deux profils professionnels en concurrence sur le marché des langues », In : ZARATE, G., LÉVY, D., et KRAMSCH, C., (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives

contemporaines, pp. 189-191.

DIAZ-GREENBERG, R., NEVIN, A., (2003), « Listen to the Voices of Foreign Language Student Teachers: Implications for Foreign Language Educators », *Language and Intercultural Communication*, n°3, pp. 213-226.

DÖRNYEI, Z., (1994), « Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom », *The Modern Languages Journal*, n°78, pp. 273-284.

DUBET, F., (2001), « François Dubet : 'L'étudiant type n'existe pas !' », (entretien Annie Zimmermann), in *Urbanisme*, Paris, n°317, mars-avril 2001, pp. 61-62.

DURKHEIM, E., (1938), *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF.

EHRENREICH, S., (2006), « The Assistantship Experience in Retrospect », In : BYRAM, M., FENG, A., (éd.), *Living and Studying Abroad*, Clevedon, Multilingual Matters.

ELS, T. van, BONGAERTS, T., EXTRA, G., van OS, A., et JANSSEN-VAN DIETEN, A., (1984), *Applied linguistics and the learning and teaching of foreign languages*, London, Edward Arnold.

EURYDICE, (2004), *Réseau d'information sur l'éducation en Europe, L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Bruxelles, téléchargées du site www.eurydice.org/ [pages consultées le 10 janvier 2010]

FINDLEY, C.-A., NATHAN, L.-A., (1980), « Functional Language Objectives in a Competency Based ESL Curriculum », *TESOL Quarterly* 14, n°2, pp. 221-231.

FINE, G., SANDSTROM, K., (1988), *Knowing children: Participant observation with minors*, Newbury Park, SAGE.

FISCHER, D., (2000), *L'Histoire des étudiants en France de 1945 à nos jours*, Paris, Flammarion.

FISHER, L., (2001), « Modern foreign languages recruitment post-16: the pupils' perspective », *Language Learning Journal*, n°23, pp. 33-40.

FU, R., (2009), « Une étude méta-réflexive du Cadre européen commun de référence dans la perspective de son adaptation au contexte chinois », *Le Français dans le Monde, recherches et applications, La circulation internationale des idées en didactique des langues*, juillet 2009, n°46, Paris, CLE international, pp. 88-97.

GALISSON, R., PUREN, C., (1999), *La formation en questions*, Paris, Clé international, Coll. DLE.

GALISSON, R., (1991), *De la langue à la culture par les mots*, Paris, Clé international.

- GALISSON, R.**, (1990), « Problématique de l'autonomie en didactique des langues », *Études de linguistique appliquée. Revue de didactologie des langues-cultures*, n°79, pp. 53-73.
- GARDNER, R.**, (1979), « Social psychological aspects of second language acquisition », In : GILES, H. et ST CLAIR, R. (éd.), *Language and Social Psychology*, Oxford, Basil Blackwell, pp. 193-220.
- GARDNER, R., LAMBERT, W.**, (1972), *Attitudes and motivation in second-language learning*, Rowley Mass, Newbury House.
- GARDNER, R., LAMBERT, W.**, (1959), Motivational variables in second language acquisition, *Canadian Journal of Psychology*, n°13, pp. 266-272.
- GARRIDO, C., ÁLVAREZ, I.**, (2006), « Language teacher education for intercultural understanding », *European Journal of Teacher Education*, n°29, pp. 163-179.
- GENESE, F.**, (1983), « Bilingual education of majority-language children : the immersion experiments in review », *Applied Psycholinguistics*, n° 4(1), pp. 1-46.
- GENESE, F., ROGERS, P., et HOLOBOW, N.**, (1983), « The social psychology of second language learning : another point of view », *Language Learning*, n°33, pp. 209-224.
- GILES, H., BOURHIS, R., et TAYLOR, D.**, (1977), « Towards a theory of language in ethnic group relations », In : GILES, H., (éd.), *Language, ethnicity and intergroup relations*, New York, Academic Press, pp. 307-348.
- GOHARD-RADENKOVIC, A., ZARATE, G.**, (coord.), (2004), *La Reconnaissance des compétences interculturelles : de la grille à la carte*, Les Cahiers du CIEP, Paris, Didier.
- GUILHERME, M.**, (2002), *Critical Citizens for an Intercultural World*, Clevedon, Multilingual Matters.
- HAKVOORT, I., OPPENHEIMER, L.**, (1999), « I Know What You are Thinking. The role taking responsibility and understanding of war and peace », In : RAVIV, A., OPPPENHEIMER, L. et BAR-TAL, D. (éd.), *How Children Understand War and Peace*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 59-78.
- HEDIBEL, M.**, (2002), « Les formations à l'interculturel en IUFM: sous les pavés, la plage », *VEI Enjeux*, n°129, pp. 207-218.
- HERBERT-FU, X.-Q.**, (2012), Les représentations des élèves français de chinois LV2 et LV3, Séminaire international Inalco/Soas, mars 2012, publication en ligne, adresse : <http://www.soas.ac.uk/clp/doctoral-seminar/>, pp. 29-34.
- HERMANN, G.**, (1980), « Attitudes and success in children's learning of English as a second language : the motivational versus the resultative hypothesis », *English Language*

Teaching Journal, n°34, pp. 247-254.

HILLMAN R., (2008), « La musique comme indice culturel dans le cinéma : au-delà des images nationales », In : ZARATE, G., LÉVY, D., et KRAMSCH, C., (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 249-254.

HYMES, D., (1984), *Vers la compétence de communication*, Paris, Hatier-Crédif, coll. « Langues et apprentissage des langues ».

HYMES, D., (1973), « Toward linguistic competence », *Working Papers in Sociolinguistics*, working paper n°16, Austin, Tex, Center for Intercultural Studies in Communication, and Department of Anthropology, University of Texas.

IZRAELEWICZ, E., (2005), *Quand la Chine change le monde*, Paris, Grasset.

JAMET, C., LENOIR, Y. et XYPAS, C., (dir.), (2006), *École et citoyenneté : un défi multiculturel*, Paris, Armand Colin.

JIMÉNEZ RAYA, M., SERCU, L., (éd.), (2007), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*, Frankfurt am Main, Peter Lang.

JOWELL, R., (1986), « Les statisticiens ont-ils besoin d'un code déontologique? » , *Informations de l'Eurostat*, numéro spécial.

JULLIEN, F., (2005), *Conférence sur l'efficacité*, Paris, Presses Universitaires de France-PUF.

KAUFMANN, J.-C., (2011), *L'Entretien compréhensif*, Paris, Nathan, coll. « 128/ Sociologie », 3ème édition.

KELLY, M., GRENFELL, M., ALLAN, R., KRIZA, C., et MCEVOY, W., (2004), *European Profile for Language Teacher Education : A Frame of Reference*, A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture.

KERVAN, M., (2005), « La dimension plurilingue et pluriculturelle dans la formation des enseignants de langues », *Les langues modernes*, n°4, pp. 57-64.

KOHLER, P., LALLEMAND, I., et LEPEZ, B., (2008), « Logiques des institutions versus expériences des étudiants : la mobilité universitaire internationale », In : ZARATE, G., LÉVY, D., et KRAMSCH, C., (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 139-142.

KRAMSCH, C., (1993a), *Context and culture in language teaching*, Oxford, Oxford applied

linguistics.

KRAMSCH, C., (1993b), « Language study as borders study: Experiencing difference », *European Journal of Education*, n°28, pp. 349-358.

KRAMSCH, C., (1998), « The privilege of the intercultural speaker », In : BYRAM, M. & FLEMING, M., (éd.) *Language Learning in Intercultural Perspective*, Cambridge, Cambridge University Press.

KRAMSCH, C., (1999), « Thirdness: The Intercultural Stance », In : VESTERGAARD, T. (éd.) *Language, Culture and Identity*, Aalborg, Denmark, Aalborg University Press.

KRAMSCH, C., (2003), « Teaching Language Along the Cultural Faultline », In : LANGE, D., PAIGE, M., (éd.), *Culture as the core: perspectives on culture in second language teaching*, Charlotte, NC, New Age Publishing Inc.

KRAMSCH, C., (2005), Post 9/11: Foreign Languages between Knowledge and Power, *Applied Linguistics*, n°26, pp. 545-567.

KRATHWOHL, D.R., BLOOM, B. S. et MASIA, B.B., (1973), *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain*, New York, David McKay.

KRUMM, H.-J., (2008), « Plurilinguisme et subjectivité : « portraits de langues », par les enfants plurilingues », In : ZARATE, G., LÉVY, D., et KRAMSCH, C., (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 109-112.

LARSEN-FREEMAN, D., H. LONG, M., (1991), *An introduction to Second Language Acquisition Research*, Essex, Longman Group UK Limited.

LÁZÁR, I., (2011), « Teachers' beliefs about integrating the development of inter-cultural communicative competence in language teaching. Case studies of Hungarian pre-service English teachers », *ForumSprache*, n°5, pp. 113-126.

LE BLANC, C., COURTEL, C., et TRESCASES, P., (1990), *Etude nationale sur les programmes de français de base. Le syllabus culture*. Ottawa, Association canadienne des professeurs de langues secondes.

LEGENDRE, R., (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin Editeur Limitée.

LEWIS, A., (1992), « Group Child Interviews as a Research Tool », *British Educational Research Journal*, n°18, pp. 413-421.

- LIDDICOAT, A., ZARATE, G.,** (2009), « La didactique des langues et des cultures face à la circulation internationale des idées », *Le Français dans le Monde, recherches et applications*, juillet 2009, n°46, Paris, CLE International, pp. 9-16.
- LINCOLN, Y.-S., GUBA, E.-G.,** (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, Sage Publications.
- LONG, M.,** (2000), *The Psychology of Education*, Oxon, RoutledgeFalmer.
- LORCERIE, F., HEDIBEL, M., KESKAS, M., et al.,** (coord.), (2003), « L'école et la pluralité ethnique : dossier », *Les cahiers pédagogiques*, n°419, pp. 7-55.
- LUGINBÜHL, O., PALAMIDESSI, M., LAFONTAINE, D., et al.** (2005), « Comment l'école s'adapte-t-elle à la diversité des élèves ? », *Revue Internationale d'éducation Sèvres*, n°40, pp. 103-120.
- LUCKERHOFF, J., GUILLEMETT, F.,** (éd.), (2012), *Méthodologie de la théorisation enracinée : Fondements, procédures et usages*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- LUKMANI, Y.,** (1972), « Motivation to learn and language proficiency », *Language Learning*, n°22, pp. 261-273.
- LUSSIER, D.,** (1997), « Domaine de référence pour l'évaluation de la compétence culturelle en langue », *Études de linguistique appliquée*, n°106, pp. 231-246.
- MAALOUF, A.,** (1998), *Les Identités meurtrières*, Paris, Grasset.
- MAGER, R.F.,** (1962), *Preparing Instructional Objectives*, Belmont, CA, Fearon Publishers.
- MARTINAND, J.-L.,** (2005), « Didactique » In : CHAMPY. P., ÉTÉVÉ C., (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Retz, 3^e éd., pp. 268-269.
- MAXWELL, J.-A.,** (1999), *La modélisation de la recherche qualitative : une approche interactive*, Fribourg, Editions Universitaires Fribourg Suisse.
- MCPAKE, J., JOHNSTONE, R., LOW, L. et LYALL, L.,** (1999), *Foreign Languages in the Upper Secondary School. A Study of the Causes of Decline*, The Scottish Council for Research in Education.
- MENNECKE, A.,** (1993), « Potentialities of Textbooks for teaching Cultural Awareness », In : BYRAM, M., (éd.), *Germany : Its representation in Textbooks for Teaching German in Great-Britain*, Frankfurt am Main : Diesterweg & Georg-Eckert-Institut für Internationale Schulbuchforschung, pp. 41-53.
- MERRIAM, S.-B.,** (1988), *Case study research in education : a qualitative approach*, San Francisco, Jossey-Bass.

- MOLINARI, C.**, (2008), « Images référentielles et symboliques : construction de représentations ethnoculturelles dans le dictionnaire », In : ZARATE, G., LÉVY, D., et KRAMSCH, C., (dir.), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines, pp. 239-244.
- MORGAN, A.-M.**, (2008), « Developing programs team feedback », *Babel*, n° 43, pp. 23-30.
- MORIN, E.**, (1990), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur.
- MOULIN, L.**, (1991), *La Vie des étudiants au Moyen-Age*, Paris, Editions Albin Michel.
- MOWRER, D.**, (1950), *Learning theory and personality dynamics*, New York, Ronald Press.
- MÜLLER, B.-K.**, (1999), « L'évaluation, partie intégrante du travail interculturel », In : DEMORGON, J., LIPIANSKY, E.-M., (dir.), *Guide de l'interculturel en formation*, Paris, Retz.
- MURPHY-LEJEUNE, E., ZARATE, G.**, (2003), « L'Acteur social pluriculturel : évolution politique, positions didactiques », *Le Français dans le Monde*, Recherches et applications, Paris, CLE International, juil. 2003, pp. 32-46.
- NIKOLOV, M.**, (1999), « 'Why do children learn English?' 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation », *Language Teaching Research*, n°3, pp. 33-56.
- OLLER, J., HUDSON, A., et LIU, P.**, (1977), « Attitudes and attained proficiency in ESL : a sociolinguistic study of native speakers of Chinese in the United States », *Language Learning*, n°27, pp. 1-27.
- OLLER, J., BACA, L. et VIGIL, F.**, (1977), « Attitudes and attained proficiency in ESL : a sociolinguistic study of Mexican-Americans in the Southwest », *TESOL Quartely*, n°11, pp. 173-183.
- OUELLET, F.**, (2002), *Les défis du pluralisme en éducation: essai sur la formation interculturelle*, Paris, L'Harmattan.
- OXFORD, R., SHEARIN, J.**, (1994), « Language Learning Motivation: Expanding the Theoretical Framework », *The Modern Language Journal*, n°78, pp. 12-28.
- PEDERSON, P.**, (1997), « Intercultural Sensitivity and the Early Adolescent », *College and University Faculty Assembly at the Annual Meeting of the National Council for the Social Studies*, Cincinnati, Ohio.
- PEISER, G.**, (2012), *The significance of intercultural understanding in modern foreign languages key stage 3 curriculum : the perspectives of policy makers, teachers and pupils*, thesis of Philosophy, Liverpool John Moores University.

- PEKAREK DOEHLER, S.**, (2005), « De la nature située des compétences », In : BRONCKART, J.-P., BULEA, E. et POULIOT, M., (éd.), *Repenser l'enseignement des langues : comment identifier et exploiter les compétences*, Villeneuve-d'Ascq, Septentrion, pp. 41-68.
- PIAGET, J.**, (1970), *Epistémologie des sciences de l'homme*, Paris, Editions Gallimard.
- PORCHER, L.**, (1988), « Programmes, progrès, progressions, projets dans l'enseignement/apprentissage d'une culture étrangère », *Études de linguistique appliquée* n° 169, Paris, Didier érudition, pp. 91-100.
- PORCHER L.**, (1985), « Pédagogie interculturelle et stéréotypes », *Le français aujourd'hui*, n°70, Paris, Armand Colin, pp. 55-58.
- PORCHER, L.**, (1986), *La civilisation*, Paris, Clé international.
- PORCHER, L.**, (1995), *Le français langue étrangère*, Paris, Hachette.
- PUIMATTO, G.**, (2004), « Petit glossaire à usage commun pour le pilotage et la conduite de projets d'espaces numériques d'éducation », *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°46, Technopole du Futuroscope, CNDP, pp. 35-36.
- PUREN, C.**, (2013), « La compétence culturelle et ses composantes », « préambule » du Hors-série de la revue *Savoirs et Formations*, n°3 (« *Parcours de formation, d'intégration et d'insertion : La place de la compétence culturelle* »), Montreuil, Fédération AEFTI, pp. 6-15.
- RAYNAL, F., RIEUNIER, A.**, (2007), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive*, 6^{ème} éd., Issy-les-Moulineaux, Esf Editeur.
- RICHARDS, H., CONWAY, C., ROSKVIST, A. et HARVEY, S.**, (2010), « Intercultural Language Learning (ICLL): Awareness and Practice of In-Service Language Teachers on a Professional Development Programme », *New Zealand Studies in Applied Linguistics*, n°16, pp. 1-15.
- RISAGER K.**, (1991), « Cultural references in European textbooks : An evaluation of recent tendencies », In : BUTTJES, D., BYRAM, M., (éd.), *Mediating languages and cultures : Towards an intercultural theory of foreign language education*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 181-192.
- RISAGER, K.**, (2007), « Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm », *Languages for Intercultural Communication and Education*, Clevedon, Multilingual Matters.

- SALVAN, O.**, (2004), « Utilisation de ressources internet dans l'enseignement du chinois », *extraits des actes du séminaire national – Enseigner le chinois 2004 – DESCO SCÉRÉN*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, pp. 187-201.
- SCHERER, G., WERTHEIMER, F.**, (1964), *A psycholinguistic experiment in foreign-language teaching*, New York, McGraw-Hill.
- SCHWARTZ, O.**, (1993), « L'Empirisme irréductible », In : *Le Hobo. Sociologie du sans-abri*, Nels Anderson (trad., 1^{ère} éd. 1923), Paris, Nathan, coll. « Essais et Recherches », pp. 265-305.
- SERCU, L., ST. JOHN, O.**, (2007), « Teacher beliefs and their impact on teaching practice: a literature review », In : JIMÉNEZ RAYA, M., SERCU, L., (éd.), *Challenges in Teacher Development: Learner Autonomy and Intercultural Competence*, Frankfurt/M., Peter Lang.
- SERCU, L.** (2006), « The foreign language and intercultural competence teacher: the acquisition of a new professional identity », *Intercultural Education*, n°17, pp. 55-72.
- SERCU, L., BANDURA, E., CASTRO, P., et al.**, (coord.), (2005), *Foreign language teachers and intercultural competence. An international investigation*, Clevedon, Multilingual Matters Limited.
- SERCU, L.**, (2002), « Autonomous Learning and the Acquisition of Intercultural Communicative Competence: Some Implications for Course Development. Language », *Culture and Curriculum*, n°15, pp. 61-74.
- SERCU, L.**, (2000), *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks: the case of Flemish adolescent pupils learning German*, Leuven, Leuven University Press.
- SHU, C.-Y.**, (2012), *Les enseignants de chinois non natifs dans l'éducation secondaire en France : trajectoires, représentations, identités, profils*, Sarrebruck, Editions universitaires européennes.
- SIBONY, D.**, (1991), *Entre-deux. L'origine en partage*, Paris, Editions du Seuil.
- SPITZBERG, B., CHANGNON, G.**, (2009), « Conceptualizing Intercultural Competence », In : DEARDORFF, D. (ed.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, London, Sage Publications.
- SPOLSKY, B.**, (1969), « Attitudinal aspects of second language leaning », *Language Learning*, n°19, pp. 271-285.
- STABLES, A., WIKELEY, F.**, (1999), « From bad to worse? Pupils' attitudes to modern foreign languages at ages 14 and 15 », *Language Learning Journal*, n°20, pp. 27-31.

- STAKE, R.**, (1994), « Case studies », In : DENZIN, N., LINCOLN, Y., (éd.), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 236-247.
- STAKE, R.**, (1998), « Case Studies », In : DENZIN N.K., LINCLON Y.S., (éd.), *Strategies of Qualitative Inquiry*, Sage Publications, vol. 2, Chapitre 4, pp. 86 – 109.
- STARKEY, H.**, (2007), « Language Education, Identities and Citizenship: Developing Cosmopolitan Perspectives », *Language and Intercultural Education*, n°7, pp. 56-71.
- STARKEY, H.**, (2005), « Language teaching for democratic citizenship », In : OSLER, A., STARKEY, H. (éd.), *Citizenship and Language Learning. International Perspectives*, Stoke on Trent, Trentham Books Limited.
- STERN, H.**, (1983), *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.
- STRONG, M.**, (1984), « Integrative motivation : cause or result of successful second language acquisition ? », *Language Learning*, n°34(3), pp. 1-14.
- TAGLIANTE, C.**, (2005), *L'évaluation et le cadre européen commun*, Paris, CLE International.
- TROLLIET, P.**, (2004), Le fait urbain en Chine, *extraits des actes du séminaire national – Enseigner le chinois 2004 – DESCO SCÉRÉN*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, pp. 121-125.
- TYLER, R.**, (1927), *Statistical Methods for Utilizing Personal Judgements to Evaluate Activities for Teacher-Training Curricula*, thesis, University of Chicago.
- VALDÉS, G.**, (2005), « Bilingualism, heritage language learners, and SLA research: Opportunities lost or seized ? », *The Modern Language Journal*, n°89 (3), pp. 410–426.
- VASCONCELLOS, M.**, (1999), *Le Système éducatif*, Paris, Editions La Découverte & Syros, coll. « Repères ».
- VERHOEVEN, M.**, (2002), *École et diversité culturelle : regards croisés sur l'expérience scolaire des jeunes issus de l'immigration*, Louvain-La-Neuve, Academia-Bruylant.
- WACHEUX, F.**, (1996), *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*, Paris, Economica,
- WEIDMANN-KOOP, M.-C.**, (2001), « Acquisition et évaluation de la compétence culturelle selon un schéma à quatre niveaux », *Dialogues et cultures. Modernité, diversité, solidarité*, Actes du Xème congrès mondial des professeurs de français, Paris, Fédération Internationale des Professeurs de Français, Tome I.
- WILLEMS, G.**, (2002), *Language Teacher Education Policy. Promoting linguistic diversity*

and intercultural communication. Guide for the development of Language Education Policies in Europe – From Linguistic Diversity to Plurilingual Education Reference Study, Strasbourg, Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education DGIV, Council of Europe.

WILLIAMS, K., BURDEN, R. et LANVERS, U., (2004), « 'French is the language of love and stuff': student perceptions of issues related to motivation in learning a foreign language », *British Educational Research Journal*, n°28, pp. 503-528.

WOODGATE-JONES, A., (2009), « The educational aims of primary MFL teaching: an investigation into the perceived importance of linguistic competence and intercultural understanding », *Language Learning Journal*, n°37, pp. 255-265.

YIN, R.-K. (1989), *Case Study Research - Design and Methods*, Second Edition, Applied Social Research Methods Series, vol. 5, Newbury Park (CA), Sage Publications.

YIN, R.-K. (2003), *Applications of Case Study Research*, *Applied Social Research Series*, Second Edition, Newbury Park (CA), Sage Publications.

ZARATE, G., (2010), « L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles à travers le débat des institutions européennes », In : ALAO, G., MEDHAT-LECOCQ, H., YUN-ROGER, S., SZENDE, T., (coord.), *Implicites, stéréotypes, imaginaires. La composante culturelle en langues étrangères*, Paris, Editions des archives contemporaines, pp. 7-17.

ZARATE, G., LÉVY, D., et KRAMSCH C., (coord.), (2008), *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*, Paris, Éditions des archives contemporaines.

ZARATE, G., (2006), « L'évaluation des compétences en langues dans le contexte européen », In : GROUX, D., HELMCHEN, J., FLITNER, E., (dir.), *L'école comparée. Regards croisés franco-allemands*, Paris, L'Harmattan, Coll. Education comparée, pp. 247-258.

ZARATE, G., (2000), « La dimension culturelle de la formation à la mobilité internationale », *Recherche et formation*, n°33, Paris, INRP, pp. 5-9.

ZARATE, G., (1999), « La certification des compétences interculturelles dans l'apprentissage des langues en Europe », In : *L'interculturel en formation*, Paris, Retz, pp. 279-284.

ZARATE, G., (1998), « D'une culture à d'autres : critères pour évaluer la structure d'un capital pluriculturel », *Lidil*, n°18, Université Stendhal de Grenoble, pp. 141-151.

ZARATE, G., (1997), « Pour l'amour de la France: la constitution d'un capital pluriculturel en contexte familial », In : LEFÈBVRE, M.-L., HILY, M.-A., (éd.), *Les situations plurilingues et leurs enjeux*, Paris, l'Harmattan, pp. 25-33.

ZARATE, G., (1994), « La dimension européenne dans la formation des professeurs de langues : nouvelles directions », *Triangle 12*, Didier Érudition, pp. 49-65.

ZARATE, G., (1993), *Représentations de l'étranger et didactique des langues*, Paris, CREDIF.

ZARATE, G., (1986), *Enseigner une culture étrangère*, Paris, Hachette.

2. Références en chinois

AN Ran 安然, (2009), 来华留学生跨文化适应模式研究, 《中国高等教育》, 第18期, 北京, 中国教育报刊社, 60—62页。

BAI Lesang 白乐桑, (1996), 汉语教材中的文、语领土之争: 是合并, 还是自主, 抑或分离?, 《世界汉语教学》, 第4期, 北京, 北京语言大学, 98—100页。

BAI Lesang 白乐桑, ZHAO Huichun 赵惠淳, (2002), 法国汉语口语教学观感, 《世界汉语教学》, 第1期, 北京, 北京语言大学, 87—92页。

BAI Lesang 白乐桑, ZHANG Li 张丽, (2008), 《欧洲语言共同参考框架》新理念对汉语教学的启示与推动——处于抉择关头的汉语教学, 《世界汉语教学》第3期, 北京, 北京语言大学, 58—73页。

BI Jiwan 毕继万, (1998), 跨文化交际与第二语言教学, 《语言教学与研究》, 第一期, 北京, 北京语言大学, 10—24页。

CAI Lü 蔡绿, (2006), 文化依附矛盾与跨文化交际能力——也谈对外汉语教师素质, 《黑龙江高教研究》, 第四期(总第144期), 哈尔滨, 哈尔滨师范大学, 128—129页。

CHEN Guoming 陈国明, (2009), 《跨文化交际学》, 上海, 华东师范大学出版社。

FU Rong 傅荣, (2016), 《多元语言与多元文化教育思想引论》译序, 《多元语言与多元文化教育思想引论》, 北京, 外语教学与研究出版社, I-V页。

FU Rong 傅荣, WANG Kefei 王克非, (2008), 欧盟语言多元化政策及相关外语教育政策分析, 《外语教学与研究》, 1月刊, 北京, 北京外国语大学中国外语教育研究中心, 14—19页。

FU Yi 付怡, (2006), 关于对外汉语教学中克服“文化休克”现象的思考, 《云南电大学报》, 2006年第三期, 31—33页。

GAO Jianhua 高剑华, (2007), 对外汉语教学中的跨文化意识, 《教育科学》, 第23卷第5期, 29—32页。

GU Yinghua 顾英华, (1997), 以跨文化交际为目的的汉语教学模式, 《语言与翻译》, 第3期(总第51期), 乌鲁木齐, 新疆维吾尔自治区民族语言工委, 68—70页。

GUOJIA HANYU GUOJITUIGUANG LINGDAOXIAOZU BANGONGSHI 国家汉语国际推广领导小组办公室, (2007), 《国际汉语能力标准》, 北京, 外语教学与研究出版社。

GUOJIA HANYU GUOJITUIGUANG LINGDAOXIAOZU BANGONGSHI 国家汉语国际推广领导小组办公室, (2008), 《国际汉语教学通用课程大纲》, 北京, 外语教学与研究出版社

HONG Lin 洪琳, (2008), 浅论多元文化视野下的对外汉语文化教学, 《大连教育学院学报》, 第一期, 大连, 大连教育学院, 22—23 页。

LI Quan 李泉, (2011), 文化教学定位与教学内容取向, 《国际汉语》, 第一期, 广州, 中山大学出版社, 14—19 页。

LIU Hong 刘弘, KONG Mengsu 孔梦苏, (2014), 对外汉语教材中虚拟任务的刻板印象研究, 《语言教学与研究》, 2014 年第一期, 51—58 页。

LIU Xun 刘珣, (2000), 《对外汉语教育学引论》, 北京, 北京语言大学出版社。

QI Hua 齐华, LI Meiyang 李美阳, (2011), 在京俄罗斯留学生跨文化适应调查研究, 《语言教学与研究》, 第二期, 北京, 北京语言大学出版社, 36—42 页。

OUZHOU LISHIHUI 欧洲理事会, (2008), 《欧洲语言共同参考框架: 学习、教学、评估》, 刘俊, 傅荣主译, 北京, 外语教学与研究出版社。

WANG Hailong 王海龙, (2004), 解码与新概念阅读: 海外中文报纸教学理论新探, *extraits des actes du séminaire national – Enseigner le chinois 2004 – DESCO SCÉRÉN*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, pp. 226-234.

WANG Jianqin 王建勤, (1995), 跨文化研究的新维度——学习者的中介文化行为系统, 《世界汉语教学》, 第三期 (总第 33 期), 北京, 北京语言大学, 38—49 页。

WANG Ruojiang 王若江, (2004), 对法国汉语教材的再认识, *extraits des actes du séminaire national – Enseigner le chinois 2004 – DESCO SCÉRÉN*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, pp. 160-172.

WANG Yongyang 王永阳, (2013), 跨文化交际的第三空间与国际汉语教师跨文化交际能力培养, 《第十一届国际汉语教学研讨会论文集》, 北京, 高等教育出版社, 253—258 页。

YAN Ming 严明, (2009), 《跨文化交际理论研究》, 哈尔滨, 黑龙江大学出版社。

YANG Yang 杨洋, (2009), 谈跨文化交际能力测试与语言测试的分离, 《中国考试》, 第 7 期, 北京, 教育部考试中心, 48—52 页。

YU Weiqi 俞玮奇, (2012), 来华汉语学习者的跨文化交际能力实证研究: 敏感度与效能感, 《世界汉语教学》, 第 26 卷第 4 期, 北京, 北京语言大学, 551—559 页。

YU Wenhong 俞文虹, (2008), 法国汉语教材文化因素的探讨, 《国际汉语教学动态与研究》, 第 2 辑, 北京, 外语教学与研究出版社, 84—91 页。

ZHANG Hesheng 张和生, LU Li 鲁俐, (2006), 再论对外汉语教师素质的培养, 《语言文字应用》, 2006 年 12 月刊, 北京, 教育部语言文字应用研究所, 163—167 页。

ZHANG Shuxian 张淑贤, (1999), 文化意识与对外汉语教学, 《北京大学学报哲学社会科学版》, 第四期, 北京, 北京大学, 135—138 页。

ZHANG Zhanyi 张占一, (1992), 交际文化琐谈, 《语言教学与研究》, 第四期, 北京, 北京语言大学, 96—114 页。

ZHOU Xingying 周杏英, PENG Xuemin 彭学敏, (2007), 文化学习对跨文化敏感的影响, 《四川教育学院学报》, 成都, 四川教育学院, 88—94 页。

ZHOU Xiaobing 周小兵, (1996), 对外汉语教学中的跨文化交际, 《中山大学学报(社会科学版)》, 第六期, 广州, 中山大学, 118—124 页。

ZU Xiaomei 祖晓梅, (2004), 《跨文化交际》课教学模式的实践和思考, 《南开语言学刊》, 第一期, 天津, 南开大学, 118—124 页。

SITES CONSULTÉS

- Le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales :

<http://www.cnrtl.fr/>

- Encyclopédie de Diderot et d'Alembert :

<http://xn--encyclopdie-ibb.eu/>

- L'Ambassade de France en Chine :

<http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/>

- Ministère de l'Éducation Nationale :

<http://www.education.gouv.fr/>

- Le service public de la diffusion du droit :

<https://www.legifrance.gouv.fr/>

- HANBAN :

<http://www.hanban.edu.cn/>

- HSK :

<http://www.chinesetest.cn/>

- Association Française des Professeurs de chinois (AFPC) :

<http://www.afpc.asso.fr/>

- Cité Scolaire Emile Zola de Rennes :

<http://www.citescolaire-emilezola-rennes.ac-rennes.fr/>

ANNEXES

Annexe 1 : Le modèle de quatre Savoirs de Byram et Zarate (1998)

Savoir-être :

A. Ouverture vers d'autres cultures

- acquérir une disponibilité pour le contact non-conflictuel avec l'autre,
- savoir repérer les effets ethnocentriques dans un document provenant de la culture de l'apprenant, connaître plusieurs mécanismes d'influence étrangère dans son pays (immigration, domination culturelle, guerres),
- savoir identifier et utiliser plusieurs stratégies de contacts avec un étranger; connaître les différentes étapes de l'adaptation dans un séjour de longue durée à l'étranger.

B. Maîtrise des catégories descriptives propres à la mise en relation de cultures différentes telles que

- analogie, généralisation, comparaison (savoir repérer des réseaux connotatifs différents sur des réalités apparemment proches),
- norme sociale, situations d'exclusion ou de cooptation sociale, opposition espace public/espace privé.

C. Capacité à se distancier de la relation ordinaire à la différence culturelle

- identifier des situations de valorisation / dévalorisation nationales dans des contextes différenciés (discours touristique, colonisateur),
- identifier des tabous culturels (alimentaires, vestimentaires, comportements amoureux).

D. Capacité à tenir le rôle d'intermédiaire culturel

- identification des zones conflictuelles; capacité à servir de médiateur lorsque des comportements et des convictions contradictoires sont en présence, à résoudre des conflits ou à faire admettre le caractère insoluble de certains conflits.
- savoir évaluer la qualité d'un système explicatif, savoir en construire un en fonction d'un interlocuteur culturellement situé.

Savoir-apprendre :

A. Savoir-apprendre d'ordre instrumental

- concernant des situations de mobilité géographique, par exemple
 - repérer les institutions concernées par le passage d'une frontière et leurs fonctions,
 - savoir utiliser à l'étranger les lieux de contacts avec sa communauté nationale (ambassade, consulats, instituts, entreprises...),
 - savoir mettre en relation des contraintes d'espace et de temps (arriver à l'heure dans un lieu que l'on ne connaît pas),
 - savoir repérer des situations d'initiation (arrivée d'un nouveau venu, accession à un nouveau rang), des rites de passages (religieux, corporatifs, scolaires) et leurs enjeux;
- concernant des informations représentées sous forme graphique (plans, graphiques, cartes, diagrammes), visuelle et audiovisuelle (premier / arrière plan; rapport entre les plans, les séquences, relation son / image, rapport entre ce qui est montré ou dit et ce qui est caché ou tu...);
- concernant la communication non-verbale (gestuelle, proxémique).

B. Savoir-apprendre d'ordre interprétatif

nécessaires pour l'interprétation de documents authentiques ou de situations en interaction

- savoir utiliser des procédures de compréhension globale de textes écrits, oraux,
- savoir analyser le fonctionnement du regard exotique, stéréotypé,

- savoir utiliser un éventail de critères pour reconnaître la proximité et la distance culturelle.
 - dans un contexte culturellement proche, par exemple
- savoir repérer les références partagées et leur impact dans la société étudiée sur le plan de l'appartenance à une génération (exemple: enfants: dessins animés bénéficiant d'une diffusion internationale),
- savoir repérer les marques d'appartenance à un milieu socioprofessionnel (par exemple dans l'export: grandes foires internationales, multinationales; ingénieurs: références techniques communes),
- savoir repérer les références historiques, religieuses, socio-économiques communes.
 - dans un contexte culturellement éloigné
- savoir repérer la présence d'une allusion et son environnement connotatif,
- savoir repérer les références transculturelles partagées sur le plan international (guerres mondiales, stars internationales...) et repérer les connotations différentes qui y sont attachées dans sa propre culture et dans la culture étrangère.

Savoirs :

A. Références relevant de l'identité nationale et, plus largement, culturelle

- mémoire nationale, régionale de la communauté étudiée (emblèmes, lieux de mémoire, repères événementiels, auto et hétérostéréotypes nationaux),
- conditions historiques de transformation des systèmes de valeurs; évolution des lieux de socialisation, des valeurs familiales, des rôles sexuels, des tabous, en particulier les pratiques concernant l'alimentation, l'hygiène, et plus largement le rapport au corps.

B. Références associées à l'espace

- espace national de la culture étudiée: différentes catégories descriptives en usage (régions historiques, découpages administratifs...),
- repères géographiques utilisés par la communauté dans la perception de son espace,
- variations socio-linguistiques régionales,
- repères fonctionnant pour opposer espace privé / public,
- repères régulant la relation corps / espace (gestuelle, proxémique caractéristiques d'une communauté donnée).

C. Références associées à la diversité sociale

- poids et traditions des minorités dans la communauté nationale,
- facteurs nationaux de transformation sociale,
- critères permettant d'identifier différentes classes sociales.

D. Références associées aux influences étrangères

- migrations, et liens politiques, économiques et affectifs entre le pays des migrants et le pays de leur migration,
- prises de position géopolitiques du pays dans l'espace international, - domaines et époques où les contacts entre le pays des apprenants et ceux relevant de la langue étudiée sont ou non, ont été ou non intensifiés.

E. Références associées au fonctionnement des institutions

dans leurs incidences quotidiennes (relation individu / Etat, individu / structures sociales locales, régionales, nationales).

F. Références associées à la diffusion des informations et de la création artistique et culturelle

qu'elle soit destinée à la communauté du/des pays étudiés ou à la diffusion hors des frontières à destination du public apprenant

- champ des médias (presse écrite, orale, audiovisuelle),
- champ de la création et de la production littéraire, artistique et plus largement culturelle.

Savoir-faire :

A. Savoir-faire d'ordre relationnel

- savoir utiliser les différentes sources d'information sur le contexte étranger disponibles dans le pays de l'apprenant,
- savoir se ménager un contact personnel avec un ou plusieurs membres de la communauté étrangère et le gérer dans la durée,
- savoir repérer des situations où des représentations conflictuelles sont en jeu et connaître les thèmes porteurs de conflits entre les deux communautés culturelles.

B. Savoir-faire d'ordre interprétatif

- savoir contextualiser une référence (mettre en relation une opinion avec le média qui la porte, avec la position de dominant ou de dominé de celui qui l'expose, avec l'époque historique à laquelle elle se rapporte), savoir associer des références historiques à une génération,
- savoir dater un document, repérer un élément périmé, des anachronismes,
- savoir identifier des éléments paralinguistiques: sigles, logos,
- savoir identifier les différences gestuelles et proxémiques entre les deux communautés,
- maîtriser les écarts interprétatifs entre les deux systèmes culturels: lecture des marques de la stéréotypie, de l'officialité, des effets de dérision, d'humour,
- savoir mesurer la représentativité d'une situation particulière.

C. Savoir-faire de l'ordre du comportement

- savoir manipuler des critères permettant d'évaluer la distance ou la proximité sociales dans la communauté étrangère,
- savoir construire un système explicatif sur un fait de sa propre culture adapté à son interlocuteur étranger; savoir produire un système explicatif sur un fait de la culture étrangère adapté aux connaissances du natif de son propre pays,
- savoir repérer et tirer parti des auto-stéréotypes véhiculés par la communauté étrangère, les représentations stéréotypées présentes dans le pays des apprenants sur le pays étranger.

D. Savoir-faire d'ordre géopolitique

- savoir décrire l'évolution historique des relations géopolitiques et économiques et les modalités de contacts culturels entre les deux communautés,
- savoir maîtriser l'usage de références géographiques, historiques, économiques, politiques propres à la culture étrangère qui sont les plus fréquentes dans la relation entre les deux communautés.

Source : **BYRAM, M., ZARATE, G.**, (1998), « Définitions objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », *Le Français dans le Monde*, n° spécial, Paris, Hachette, pp. 70-97.

Annexe 2 : Fiche d'observation des cours au lycée et au collège Emile Zola de Rennes

Informations Générales :

Classe : Salle : Date : Enseignant :

Informations concernant le cours :

Structuration du cours :

Temps consacré à l'enseignement de la culture :

Informations concernant le support :

Type des matériaux utilisés : fictif / authentique

Nature des matériaux utilisés : publicité / graphique

Contextualisation des matériaux : sources datées / carte avec légende / méthode de sondages

Présentation des matériaux : texte / diapos / enregistrement / film

Contenu des matériaux : sujet abordé

Informations concernant les activités :

Objectif principal de la tâche : Savoir, savoir-faire, etc.

Fonction éducative : citoyenneté, réflexion sur cultures maternelle et étrangère, meilleure compréhension du Soi et de l'Autre, tolérance aux différences, etc.

Niveau d'engagement des élèves : cognitif / affectif, collectif / individuel

Travail des connaissances pré-requises des élèves :

Travail des attitudes des élèves sur les cultures étrangères :

Travail du cadre de référence culturel personnel des élèves :

Interaction entre enseignants et élèves :

Réaction des enseignants face aux questions ou aux discours négatifs :

Réaction des élèves concernant le contenu du cours et les activités :

Remarques :

Annexe 3 : Guide d'entretien avec les enseignants

Texte adressé aux enseignants:

Merci d'avoir accepté cet interview. Je travaille au lycée et collège Emile Zola en tant qu'assistante volontaire de chinois depuis 3 ans. Mais je fais en même temps mes études, je prépare maintenant une thèse pour améliorer l'enseignement du chinois. J'aimerais donc discuter avec vous de ce que vous faites avec les élèves, les parents, les matériaux pédagogiques et la façon dont vous procédez l'évaluation. L'entretien se fera en français et j'ai besoin d'enregistrer notre discussion pour mes notes personnelles. Vos remarques restent anonymes.

I. Situation actuelle et expérience vécue

1. Quel est votre statut actuel dans cette école ?
2. - Avez-vous séjourné en Chine ? Pendant combien de temps ? (Enseignant non-natif)
- Vous êtes en France depuis combien de temps ? (Enseignant natif)

II. Avec les parents

3. Lors de la journée des portes ouvertes, les parents sont venus avec leur enfant pour vous demander des renseignements sur l'apprentissage du chinois. Qu'est-ce que vous leur avez dit pour les motiver à apprendre le chinois ?
4. Les parents soutiennent-ils les activités et les projets culturels que vous leur montrez ? Vous les invitez à y assister ?
5. Les parents vous ont fait des critiques ? Pourquoi ?
6. A votre avis, qu'est-ce qu'attendent les parents du cours de chinois ?

III. Avec les élèves

7. D'après vous, quels activités et projets culturels que vous avez lancés intéressent le plus les élèves ?
8. Lors de la journée des portes ouvertes, avez-vous décoré votre salle ? Qu'est-ce que vous avez exposé ? Vous pensez que cela stimulerait la motivation des élèves ?
9. Quand les élèves vous adressent des questions ou des discours négatifs sur la Chine, comment avez-vous réagi ?
10. Qu'est-ce que vous avez demandé aux élèves de faire pour préparer leur séjour en Chine ? Pourquoi ? Quels sont les consignes et conseils que vous avez donnés aux élèves pour leur permettre de s'intégrer dans leur famille d'accueil ? Vous pensez que cela a marché ? De retour en Chine, avez-vous travaillé en classe sur leur voyage ?
11. Quel est votre objectif pédagogique pour la correspondance entre les élèves chinois et français ?
12. Avez-vous discuté avec les élèves d'origine chinoise dans votre classe ? Leur avez-vous donné des choses spécifiques à faire en cours ? Connaissez-vous les activités concernant la Chine que les élèves pratiquent hors de l'école ? Vous leur avez demandé de les montrer devant la classe ?

13. D'après-vous, quelle différence existe-t-il entre les élèves d'origine chinoise et les élèves qui ne le sont pas ?

IV. Avec les matériaux pédagogiques

14. Vous utilisez souvent des documents complémentaires pour votre enseignement de la culture chinoise ? Quel types de documents préférez-vous ? Pourquoi ?

15. En cours de DNL, quels contenus sur l'histoire et la géographie de Chine enseignez-vous ?

16. Vous utilisez des documents authentiques en cours ? Pourquoi ?

17. Suivez-vous les thèmes culturels des programmes ou plutôt des thèmes que vous trouvez intéressants pour les élèves ? Les quels ?

V. Perception des compétences culturelles et interculturelles

18. Pourquoi un professeur d'origine chinoise est mieux placé pour enseigner la culture chinoise ?

19. Avez-vous travaillé avec les professeurs d'autres disciplines ? Qu'est-ce que vous avez fait ? Sur quels objectifs ?

20. Avez-vous un exemple d'exploitation pédagogique qui développe des compétences culturelles et interculturelles ?

21. Avez-vous leur fait faire des auto-évaluations ? Par quels moyens ?

22. Les activités que pratiquent les élèves en contexte périscolaire, vous les valorisez ? Par quels moyens ?

23. Évaluez-vous la correspondance de vos élèves avec leur ami chinois ? Et leur relation dans la famille d'accueil ?

24. Est-ce que vous prenez en compte les changements d'attitude de vos élèves pendant ou après le voyage en Chine ?

Annexe 4 : Guide d'entretien avec les élèves

Texte adressé aux élèves:

Merci d'avoir accepté cet interview. Je travaille dans cette école en tant qu'assistante de chinois depuis 3 ans. Alors que je fais également mes études en France, je suis en train de faire une recherche pour améliorer l'enseignement du chinois. J'aimerais donc discuter avec toi de ce dont tu as besoin, ce que tu fais à l'école et hors de l'école, ce que tu penses de l'apprentissage du chinois. L'entretien se fera en français et ne sera pas noté comme une évaluation. J'ai besoin d'enregistrer notre discussion pour mes notes personnelles. Tes remarques restent anonymes.

I. Profil de l'élève

1. Combien de langues étrangères apprends-tu pour le moment ? Pourquoi ces langues étrangères ?
2. Pourquoi le chinois en tant que LV1, LV2, LV3 ?
3. - Y a-t-il quelqu'un dans ta famille qui parle le chinois ? (Élève non-heritage)
- Quelle langue parles-tu avec tes parents en famille ? (Élève heritage)
4. Avant d'apprendre le chinois à l'école, savais-tu quelques mots ou phrases en chinois ? Comment tu les as appris ?
5. Qui a pris la décision pour cet apprentissage du chinois ? Qu'est-ce qui t'a motivé ?
6. Quelles autres activités pratiques-tu concernant la Chine hors de l'école ? Cela t'a plu ?

II. Influences des parents

7. Tes parents voyagent-ils ? Et toi, tu as voyagé avec eux ?
8. Vous côtoyez des amis étrangers en famille ?
9. Quand tes parents commentent l'actualité chinoise, qu'est-ce qu'ils disent ?
10. Tes parents se sentent-ils concernés par le cours de chinois?
11. Tes parents, ils t'encouragent à avoir des amis chinois, à participer à des activités concernant la Chine ? Peux-tu m'en donner un exemple ?
12. D'après eux, quelle est l'importance du chinois dans ton avenir professionnel ? Tu es d'accord avec eux ?

III Influences des enseignants

13. Quels sont les activités et les projets culturels lancés par le professeur qui t'intéressent le plus le moins ? Pourquoi ?
14. Qu'est-ce qui t'a motivé à apprendre le chinois dans la journée des portes ouvertes ?
15. Qu'est-ce que tu préfères, un prof français de chinois ou un prof chinois de chinois ? Pourquoi ?
16. Est-ce que tu poses des questions négatives sur la Chine, qu'est-ce qu'ils t'ont répondu ? Ce qu'il a dit t'a-t-il motivé à chercher plus d'informations là-dessus ?

17. Qu'est-ce que le professeur t'a demandé de faire pour préparer ton séjour en Chine ? Pendant ton séjour en Chine, tu as été hébergé(e) par une famille chinoise ? Quelles étaient les consignes et conseils donnés par le professeur pour t'aider à intégrer dans la famille ? Tu les trouves utiles ?

- De retour en Chine, est-ce que vous avez travaillé en classe sur votre voyage ? Cela t'a apporté quelque chose ? (Lycéens)

- As-tu un correspondant chinois obtenu par le professeur ? Apprends-tu des choses que tu n'as pas apprises avec ton professeur ? (Collégiens)

18. -Tu savais parlé déjà en chinois avant l'apprentissage à l'école, le professeur en est au courant ? L'as-tu dit au professeur ? Il/Elle t'a demandé de faire des choses spécifiques en cours ? (Élève héritage)

-Les activités concernant la Chine que tu pratiques hors de l'école sont-elles connues par le professeur ? Il/Elle t'a demandé de les montrer à tes camarades de classe ? (Élève non-héritage)

IV. L'impact des supports pédagogiques

19. A part le manuel que tu utilises actuellement, le professeur vous a-t-il donné des documents complémentaires sur la culture chinoise ? Par exemple, des films, des chansons, des photos ? Quel type de document te plaît le plus ?

20. A partir du manuel et des documents donnés par ton prof, as-tu une image de la Chine ? Elle est identique à celle que tu avais avant l'apprentissage du chinois ?

21. As-tu un peu de connaissances sur l'histoire et géographie de Chine à travers les documents que tu as en cours de chinois ? Qu'est-ce qui t'a le plus marqué ?

22. D'après toi, quels sont les sujets qui devraient être abordés en classe ?

V. Compétences culturelles et interculturelles

23. As-tu envie d'aller/retourner en Chine ? Pourquoi ?

24. Pour s'entendre avec un Chinois en évitant les malentendus, qu'est-ce qui est le plus important d'après toi ?

25. Souhaites-tu poursuivre tes études de chinois après le Bac ?

26. Est-ce que tu penses que les discussions sur la Chine et les Chinois t'ont fait changer l'avis sur la France et les Français ?

27. -Quand ton copain qui fait de l'allemand ou de l'espagnol te demande pourquoi tu fais du chinois, qu'est-ce que tu leur réponds ? (Collégien)

-Les journaux et les émissions télévisées parlent tous les jours de la Chine, qu'est-ce que tu en penses ? (Lycéens)

28. - Maintiens-tu le contact avec ta famille d'accueil chinoise ? (Lycéen) Penses-tu que le maintien de ce lien est important pour toi ?

- Restes-tu en contact avec ton correspondant chinois ? (Collégien)

29. Si tu as des questions concernant la Chine, préfères-tu les demander à ton enseignant ou chercher sur internet, ou par d'autres moyens ?

30. Quand en Chine, tu as été confronté à des choses qui t'ont mises mal à l'aise, qu'est-ce que tu as

fait ?

31. As-tu mangé au restaurant chinois ? La cuisine chinoise t'a plu ? S'il y avait des plats que tu n'aimais pas, qu'est ce que tu as fait ?

Questions supplémentaires:

- Est-ce que je pourrai entrer en contact avec tes parents pour mieux connaître leurs avis ?
- As-tu gardé tes carnets de notes de l'année dernière ? Peux-tu m'en prêter ?

Annexe 5 : Guide d'entretien avec les parents

Texte adressé aux parents:

Madame, Monsieur,

Je me permets de vous adresser ce courrier pour une demande d'entretien. Doctorante en sciences du langage à l'INALCO, je fais maintenant une recherche pour améliorer l'enseignement du chinois à travers des entretiens avec les élèves, les parents et les enseignants. L'année dernière, j'ai déjà interviewé votre enfant au lycée et collège Emile Zola, l'école où j'ai travaillé pendant 3 ans. Il (elle) m'avait parlé un peu de son parcours de l'apprentissage du chinois, et bien sûr de l'influence que vous lui avez apportée. Cela m'encourage à vous rencontrer pour mieux connaître vos avis. Auriez-vous la gentillesse de m'accorder une demie heure pour le réaliser ? Je m'adapterai à vos horaires. Merci beaucoup ! A propos, j'ai besoin d'enregistrer notre discussion pour mes notes personnelles mais vos remarques restent anonymes, j'espère que cela ne vous embête pas.

I. Profil des parents et leur motivation

1. Pourriez-vous me présenter un peu le travail que vous faites ainsi que celui de votre conjoint(e) ?
2. Comment avez-vous été informé de l'existence de cette option de chinois ?
3. Qu'est-ce qui aurait pu vous faire hésiter avant la prise de cette décision ?

II. Influences sur les enfants

4. Vous parlez des langues étrangères ? Quelle langue parlez-vous avec votre enfant en famille ?
5. D'après-vous, pourquoi votre enfant a fait un tel choix ? Est-ce que vous lui avez donné une initiation à la langue et la culture chinoises ?
6. Vous avez voyagé avec votre enfant. Quel est l'intérêt de ces voyages à vos yeux ?
7. Vous avez accueilli un Chinois chez vous l'année dernière. Qu'est-ce qu'a apporté cet accueil à votre enfant et à votre famille ?
8. Suivez-vous l'actualité chinoise ? Est-ce que vous en commentez et discutez avec votre enfant en famille ?
9. Vous vous sentez concerné par le cours de chinois ? Est-ce que votre enfant vous raconte de temps en temps ce qu'il (elle) apprend en cours de chinois ?
10. D'après-vous, quelle est l'importance du chinois pour son avenir professionnel ?

III. Avec les enseignants de chinois

11. Qu'attendez-vous du voyage en Chine organisé par l'école ?
12. Quelles sont vos attentes par rapport au cours de chinois ?
13. Vous vous intéressez aux activités que les enseignants vous ont montré ? Avez-vous été invité à y assister ?
14. Avez-vous fait des critiques aux enseignants ? Pourquoi ?
15. Quels sont les sujets qui devraient être abordés en cours à votre avis ?

Annexe 6 : Grille d'analyse des matériaux pédagogiques

1. Présentation des matériaux :

1.1 Type de matériaux : fictif ou authentique

1.2 Diversité de nature des matériaux : publicité écrite ou orale, diapos, graphique etc.

1.3 Contextualisation des matériaux: sources datées, carte avec légende, méthode de sondages

Objectifs savoir-être :

Objectifs savoir-apprendre :

Objectifs savoirs :

Objectifs savoir-faire :

2. Identité des protagonistes des matériaux:

2.1 Sexe

2.2 Profession

2.3 Génération

2.4 Classe sociale

2.5 Origine géographique

2.6 Sensibilité politique

2.7 Parcours social

Objectifs savoir-être :

Objectifs savoir-apprendre :

Objectifs savoirs :

Objectifs savoir-faire :

3. Contenu des matériaux :

3.1 Sujet abordé : sujet tabou, écart culturel, rupture/drame social

3.2 Date de référence

3.3 Provenance de référence

3.4 Composition de références : témoignages individuels, panoramas généraux

Objectifs savoirs :

4. Démarches procédées

4.1 Approche de présentation des faits culturels : thématique, grammaticale etc.

4.2 Relativisation des matériaux : individu vs. collectif, institutionnalisé vs. non codifié, silence vs. paroles entraînées l'élève

4.3 Observation des faits culturels :

4.3.1 Travail des implicites, du sens dans le silence

4.3.2 Regards croisés : Paroles d'autorité, représentations des usagers, représentations de personnes intérieures, représentations des élèves

4.3.3 Identification d'appartenance

Objectifs savoir-être :

Objectifs savoir-apprendre :

Objectifs savoirs :

Objectifs savoir-faire :

5. Tâches proposées :

5.1 Objectif principal de la tâche : Savoir, savoir-faire, etc.

5.2 Fonction éducative : citoyenneté, réflexion sur cultures maternelle et étrangère, meilleure compréhension du Soi et de l'Autre, tolérance aux différences, etc.

5.3 Niveau d'engagement des élèves : cognitif / affectif, collectif / individuel

5.4 Travail des connaissances pré-requises des élèves :

5.5 Travail des attitudes des élèves sur les cultures étrangères :

5.6 Travail du cadre de référence culturel personnel des élèves :

Objectifs savoir-être :

Objectifs savoir-apprendre :

Objectifs savoirs :

Objectifs savoir-faire :

Annexe 7 : Tableau récapitulatif des entretiens auprès de 20 élèves

<i>Elève</i>	<i>Lieu de l'entretien</i>	<i>Date de l'entretien</i>	<i>Durée de l'entretien</i>	<i>Niveau de l'élève</i>
1	Salle de cours Zola	22 juin 2012	27 mn	6 ^{ème} Section Internationale
2	Salle de cours Zola	25 juin 2012	21 mn	3 ^{ème} Bilangue
3	Salle de cours Zola	14 juin 2012	29 mn	2 ^{nde} Section Orientale
4	Salle de cours Zola	19 juin 2012	38 mn	4 ^{ème} Bilangue
5	Salle de cours Zola	26 juin 2012	29 mn	6 ^{ème} Bilangue
6	Salle de cours Zola	27 juin 2012	23 mn	5 ^{ème} Bilangue
7	Salle de cours Zola	14 juin 2012	39 mn	2 ^{nde} Section Internationale
8	Salle de cours Zola	19 juin 2012	30 mn	4 ^{ème} Bilangue
9	Salle de cours Zola	25 juin 2012	23 mn	3 ^{ème} Bilangue
10	Salle de cours Zola	19 juin 2012	30 mn	3 ^{ème} Bilangue
11	Salle de cours Zola	19 juin 2012	24 mn	5 ^{ème} Bilangue
12	Salle de cours Zola	25 juin 2012	17 mn	3 ^{ème} Bilangue
13	Salle de cours Zola	27 juin 2012	27 mn	5 ^{ème} Bilangue
14	Salle de cours Zola	19 juin 2012	25 mn	5 ^{ème} Bilangue
15	Salle de cours Zola	14 juin 2012	27 mn	2 ^{nde} LV2
16	Salle de cours Zola	07 juin 2012	22 mn	1 ^{ère} Section Internationale
17	Salle de cours Zola	05 juin 2012	23 mn	5 ^{ème} Bilangue
18	Salle de cours Zola	07 juin 2012	25 mn	1 ^{ère} LV3
19	Salle de cours Zola	07 juin 2012	30 mn	1 ^{ère} Section Orientale
20	Salle de cours Zola	07 juin 2012	29 mn	1 ^{ère} LV3

Annexe 8 : Tableau récapitulatif des entretiens auprès de 5 enseignants

<i>Enseignant</i>	<i>Lieu de l'entretien</i>	<i>Date de l'entretien</i>	<i>Durée de l'entretien</i>	<i>Statut de l'enseignant</i>
Mme M.	Salle de Prof Zola	04 juillet 2012	51 mn	Titulaire
Mme D.	Salle de Prof Zola	03 juillet 2012	30 mn	Contractuel
Mme G.	Salle de cours Zola	02 juillet 2012	44 mn	Titulaire
Mme Y.	Domicile de l'enquêtrice	05 juillet 2012	62 mn	Contractuel
Mme R.	Parc Thabor	06 juillet 2012	55 mn	Vacataire

Annexe 9 : Tableau récapitulatif des entretiens auprès de 15 parents

<i>Parents de l'élève</i>	<i>Lieu de l'entretien</i>	<i>Date de l'entretien</i>	<i>Durée de l'entretien</i>
1	Entretien téléphonique	13 décembre 2012	42 mn
2	Domicile de l'enquêtée	14 décembre 2012	32 mn
3	Entretien téléphonique	11 décembre 2012	30 mn
6	Domicile de l'enquêtée	22 janvier 2013	24 mn
7	Domicile de l'enquêtée	16 janvier 2013	59 mn
8	Entretien téléphonique	01 février 2013	22 mn
9	Entretien téléphonique	01 février 2013	22 mn
11	Domicile de l'enquêtée	07 février 2013	26 mn
12	Domicile de l'enquêtée	05 février 2013	30 mn
14	Entretien téléphonique	16 janvier 2013	27 mn
15	Domicile de l'enquêtée	09 janvier 2013	21 mn
17	Entretien téléphonique	08 janvier 2013	24 mn
18	Domicile de l'enquêtée	05 février 2013	15 mn
19	Domicile de l'enquêtée	23 janvier 2013	35 mn
20	Entretien téléphonique	18 décembre 2012	29 mn

Annexe 10 : Transcription de trois entretiens

Les entretiens présentés sont effectués auprès de deux enseignants (Mme G. et Mme R., dont l'une est enseignante native et l'autre enseignante non-native), de deux élèves (dont l'un est élève « non-heritage » et l'autre « élève heritage ») et de leurs parents. S'ils font apparaître des parcours diversifiés d'expériences, tous les interrogés rendent également visibles des éléments entrant dans la problématique des compétences culturelles et interculturelles à l'intérieur du contexte secondaire français.

Y.W. – Bon, merci d’avoir accepté cet entretien. J’aimerais savoir quel est votre statut actuel dans cette école ?

Mme G. – Donc je suis professeur de chinois au lycée et cette année exceptionnellement, j’avais une classe de collège, voilà. Je suis au lycée Emile Zola.

Y. W. – Avez-vous séjourné en Chine pendant combien de temps ?

Mme G. – Alors j’ai séjourné en Chine en 93-94 pendant neuf mois. Puis après, j’y suis allé régulièrement, j’y passais à chaque fois entre un mois et quinze jours.

Y. W. – Avez-vous travaillé avec les professeurs d’autres disciplines, qu’est-ce que vous avez fait ? Sur quels objectifs ?

Mme G. – Alors effectivement, ça m’est arrivé à travailler avec les autres enseignants. Je me rappelle d’une année où là j’étais sur le collège et j’avais travaillé avec le professeur de technologie et de français, et nous avons participé à un festival qui s’appelait *Étonnants Voyageurs*, donc on avait allié les trois disciplines. ça m’est aussi arrivé de travailler avec le professeur d’histoire et géographie sur un thème qui faisait partie du programme d’histoire ou géographie des élèves, et comme ils faisaient chinois aussi, on faisait des activités communes, on travaillait sur des sujets communs. Ça m’est aussi arrivé de travailler avec le professeur d’anglais, donc là c’est pareil. À chaque fois, on essaye de trouver des sujets qui peuvent être travaillé aussi bien dans une matière que dans l’autre, pour permettre en fait aux élèves de se rendre compte qu’il peut y avoir du lien ou des liens entre les différentes matières et que nous, on est pas là pour leur enseigner des choses de façon cloisonnées, mais que justement ce qu’on leur enseigne peut être soulevé et étudié dans plusieurs matières différentes. Parce que le programme peut avoir des points communs et puis, justement on est là aussi pour allier les matières et donner un peu de sens à justement toutes les matières qui leur sont enseignées.

Y. W. – Mais quels sont les objectifs chez les élèves, par exemple, vous visez à développer une telle compétence chez les élèves par rapport à ces travaux ?

Mme G. – Et bien, par exemple, quand on travaillait...l’année où j’avais travaillé avec le professeur de techno et de français, il fallait que les élèves, donc fassent toute une mise en page sur informatique, donc ça relevait de la technologie, il fallait que des articles soient rédigés en bon français, donc là, ça relevait du cours de français, du travail qu’ils faisaient avec leur enseignant de lettres. Et comme le thème, c’était un thème sur la Chine, puisque l’aventure se déroulait à Shanghai, et bien ils avaient eu besoin aussi de leur compétence en chinois, parce qu’ils avaient des caractères à écrire et ils avaient eu besoin de connaissance des noms de quartier et comment trouver effectivement à Shanghai de façon à ce que l’histoire soit la plus réaliste possible.

Y.W. – D’accord. Ok. Donc d’après vous, est-ce qu’un professeur d’origine chinoise est mieux placé pour enseigner la culture chinoise ?

Mme G. – alors, je suis pas sûre qu’ils soient mieux placés. Parce que je suis pas convaincue qu’en étant natif, on a une meilleure connaissance de sa culture, moi même, on pourrait me coller facilement sur l’histoire de France, si on prenait l’histoire des rois, j’avoue que je serai un peu embêtée. Et je pense que de la même façon, nous, les francophones, on a étudié des périodes très précises aussi de la Chine, et on peut être relativement compétents sur certaines périodes, pas sur tout, bien sûr, mais sur certaines périodes. Donc je suis pas convaincue qu’un collègue sinophone soit mieux placé que des collègues francophones pour expliquer la culture chinoise. Après, on peut avoir des visions différentes et complémentaires, par contre, ce qui peut être intéressant, c’est être amené à présenter un pont de la culture chinoise, avec nos deux visions, une vision occidentale et une vision asiatique. Voilà, là on peut faire des choses intéressantes.

Y. W. – D'accord. Lors de la journée des portes ouvertes, les parents sont venus avec leur enfant pour vous demander des renseignements sur l'apprentissage du chinois. Qu'est-ce que vous leur avez dit pour les motiver à apprendre le chinois ?

Mme G. – Alors, le premier argument que j'ai donné, c'est le fait que le chinois soit une véritable carte à jouer dans leur formation. Je leur ai expliqué que cet apprentissage pour eux ferait la différence sur un CV, sur un dossier, tout simplement quand ils vont demander une école après la baccalauréat et que ça a vraiment une valeur d'insertion professionnelle.

Y. W. – Les parents soutiennent-ils les activités et les projets culturels que vous leur montrez ? Vous les invitez à y assister ?

Mme G. – Alors, il peut y avoir effectivement des activités au cas ils assistent...en fait, il y a plusieurs possibilités, par exemple, si...comme activité, on fait une exposition de photos ou de peintures comme on a déjà organisé à Zola, on peut organiser un vernissage où on invite les parents, donc ça, on a déjà eu l'occasion de le faire. Après, si c'est par exemple, un projet autour d'un spectacle, le jour où il y a le spectacle ou s'il y a une représentation après pour tout public, là, on peut inviter les parents à assister aux spectacles. Donc autant que faire ce peut, on va associer les parents aux activités et il peut aussi y avoir des activités qui engendrent un accueil, par exemple, dans les familles, donc là, les parents sont directement sollicités. Donc effectivement, il nous arrive de les associer aux activités culturelles, oui.

Y. W. – Vous pensez qu'ils soutiennent ces activités ?

Mme G. – Et je pense qu'ils sont très très contents lors qu'on mène ce genre d'activités avec leurs enfants, parce que pour eux, c'est aussi une façon de donner un sens aux cours qu'on leur dispense. Et c'est quelque chose de concret, et...ça peut aussi beaucoup plaire à des enfants qui seraient pas forcément scolaires. Mais dès qu'on fait des choses à l'extérieur, alors qu'en fait on sent que les enfants s'impliquent, on leur trouve par exemple, des qualités en terme d'organisation, etc. Donc, les parents aiment qu'on ouvre justement l'esprit de leurs enfants à ce genre d'activités culturelles. Oui.

Y. W. – Donc les parents vous ont fait des critiques ? Pourquoi ?

Mme G. – Alors, des critiques, ah, oui, on en a. Ça peut arriver qu'on ait des critiques...si justement une année, avec une classe, on n'a pas de projet, parce qu'on peut pas non plus forcément mener des projets avec toutes les classes, tous les ans. Il arrive que les parents nous le disent. Ou alors, suite à un séjour en Chine, on a eu aussi parfois des critiques, parce que l'enfant avait éventuellement perdu du poids, parce que soit disant, il avait rien mangé parce qu'il aimait pas. Bon, ça, on a plus nous le reproché. Mais en règle générale, en a plutôt des échos positifs de la part des parents et plutôt des remerciements quand même. Mais, les critiques, ça peut arriver.

Y. W. – Sinon, est-ce qu'il y avait des critiques sur le contenu du cours ?

Mme G. – Alors sur le contenu du cours, non, je pense que les parents, ils vont pas oser faire des critiques sur le contenu du cours, parce que c'est quand même un cours de chinois, ils n'y connaissent pas grand-chose. Autant je crois qu'il aurait peut être le culot de critiquer le contenu d'un cours de maths, parce que tout le monde a fait des maths dans sa vie, mais du chinois, ils n'oseront pas nous dire que ce qu'on fait n'est pas adapté, puisqu'ils méconnaissent totalement de toute façon le contenu d'un cours de chinois. Donc là, on est assez protégé. (*sourire*)

Y. W. – Bon. A votre avis, qu'est-ce qu'attendent les parents du cours de chinois ?

Mme G. – Une véritable ouverture vers l'extérieur. Très certainement aussi l'apprentissage d'une rigueur, parce qu'on sait très bien qu'apprendre le chinois, c'est pas quelque chose d'aisé et je crois que les parents espèrent aussi beaucoup que ça permet à leur enfant d'avoir de bonne méthode de travail. Ils attendent aussi du cours de chinois, justement que leur enfant arrive entre guillemets à maîtriser quelque chose que les autres ne sauront pas forcément, donc, ils y voient aussi le côté original mais dans le sens qui va aider leurs enfants à se

démarquer des autres.

Y. W. – Ok, d'accord. D'après vous, quels activités et projets culturels que vous avez lancés intéressent le plus les élèves ?

Mme G. – Alors, quand il y a une sortie, dans le cadre du projet, ça c'est quelque chose qui plaît beaucoup aux élèves, parce que c'est vrai que les élèves, on a parfois marre de toujours être dans la salle de classe. Ils aiment bien sortir du cadre de l'école. Donc comme c'est agrémenté d'une sortie, c'est toujours plus apprécié.

Y. W. – Ok. Bon. Lors de la journée des portes ouvertes, avez-vous décoré votre salle ? Qu'est-ce que vous avez exposé ? Vous pensez que cela stimulerait la motivation des élèves ?

Mme G. – Alors, à chaque fois qu'il y a des portes ouvertes, donc effectivement on décore notre salle, on a vraiment l'impression d'entrer dans un univers chinois quand on entre dans la salle. Et on tapisse les murs de tous les panneaux que les élèves ont pu préparer pendant l'année justement donc comme ça, ça reflète vraiment tous les projets culturels qu'on a mené avec eux. Et puis, on fait des panneaux aussi relatant notre échange avec la Chine, donc là, on voit vraiment les élèves en Chine, etc. Et évidemment, ça donne énormément envie aux gens qui viennent en tout cas, aux enfants qui viennent, aux futurs élèves qui viennent de s'inscrire en chinois et de se lancer dans l'aventure quoi. Ça c'est une évidence. On met aussi à disposition des parents des documents expliquant un petit peu ce qu'est le chinois, l'apprentissage du chinois. On met aussi à leur disposition le livre de jade où on a compilé les témoignages des anciens élèves qui racontent justement ce qu'ils ont fait avec le chinois, et ce que ça leur a apporté. Et puis, on en profite aussi pour servir des gâteaux, des boissons, donc on essaye de rendre ce moment le plus convivial possible.

Y. W. – D'accord. Ok. Quand les élèves vous adressent des questions ou des discours négatifs sur la Chine, comment avez-vous réagit ?

Mme G. – Dans ces cas-là, si...je sens qu'ils ont des préjugés ou des images fausses de la Chine, je les braque surtout pas. On reprend justement ce qu'ils ont dit et moi, j'essaye de leur expliquer un peu quelle est la réalité en Chine. Alors je suis pas non plus là pour leur montrer l'image d'une Chine idyllique, c'est pas vrai, on va pas leur cacher les problèmes qui sont en Chine. Mais si je sens qu'ils sont dans l'erreur, parce qu'ils ont vraiment une fausse idée de quelque chose, moi, mon rôle justement, ça va être de leur dire : attendez, il faut peut être réfléchir davantage avant de dire telle ou telle chose, et en fait, je les amène à réfléchir et à penser différemment mais plus objectivement.

Y. W. – Pouvez-vous m'en donner un exemple ?

Mme G. – Alors, un exemple...par exemple, alors, je réfléchis. quand ils parlent du fait que la Chine est un pays assez autoritaire, j'essaye de leur expliquer que quand on doit gouverner un pays d'un milliard trois cents millions d'habitants, on est obligé d'édicter des lois extrêmement strictes et de se comporter de façon assez autoritaire quand même pour que le peuple fonctionne normalement et pas dans l'au cas où, donc voilà, ça peut être par des choses comme ça que j'essaye de changer un peu leur vision et vraiment de les amener à réfléchir pas être trop tranché. Parfois aussi, ils ont une image négative sur la façon de vivre au quotidien des Chinois, sur l'hygiène, mais ça aussi, je leur dit que c'est quelque chose qui a énormément évolué, que la Chine d'aujourd'hui, c'est plus la Chine des années 70 ou 80. Et qu'il y a beaucoup de progrès au niveau de l'hygiène, là, je leur ai donné des exemples concrets. Donc voilà, j'essaye de casser comme ça les préjugés et les avis trop vite faits sur une question.

Y. W. – D'accord. Qu'est-ce que vous avez demandé aux élèves de faire pour préparer leur séjour en Chine ? Pourquoi ?

Mme G. – Ah, il y a eu plusieurs choses. Alors, si on parle des actions pour essayer de récolter un peu d'argent, les élèves organisent régulièrement donc des ventes de gâteaux, on a organisé aussi une tombola, voilà, on essaye d'organiser différentes actions pour qu'ils

récupèrent de l'argent. Mais il y a aussi une préparation, on va dire, plus scolaire, donc...dans la mesure où on part dans le Shandong, et dans la ville de Jinan, il y a toute une préparation sur la province, puis la ville, donc ça, on le travaille en discipline dans linguistique, en histoire géographique. Et...donc il y a une présentation de la province et de la ville, présentation géographique, historique, culturelle. Donc les élèves doivent faire des recherches. Il y a également une présentation aussi un peu quand même de la vie quotidienne en Chine pour qu'ils soient pas trop surpris, parce qu'ils doivent séjourner seuls dans les familles. Donc on essaye quand même de les mettre en condition. On leur apprend aussi des chansons, parce qu'on sait que quand on va se rendre là-bas, il y aura des moments où il faut se retrouver présents face à des adultes de l'école ou face à d'autres élèves chinois, et donc on sait qu'ils seraient de bons tons, qu'ils chantent ou qu'ils récitent un poème, donc on les prépare aussi à ce niveau-là. Voilà, à peu près, pour ce qu'il y a de la préparation.

Y. W. – Tu as demandé aux élèves faire des choses pour récolter de l'argent pour le voyage. Donc à part l'objectif financier, est-ce qu'il y a d'autres objectifs ?

Mme G. – Tout à fait. C'est à dire que on leur apprend aussi à prendre en forme leur projet, et...savoir que mener à bien un projet, c'est également chercher de l'argent, donc ça les oblige une certaine organisation, à une certaine autonomie, voilà. C'est à dire que si un jour, ils ont besoin pour eux, de préparer un projet comme ça, donc c'est vraiment une école qui devait aussi leur apprendre à faire ça.

Y. W. – D'accord. Ok. Quels sont les consignes et les conseils que vous avez donnés aux élèves pour leur permettre de s'intégrer dans leur famille d'accueil ? Vous pensez que cela a marché ?

Mme G. – Alors, les conseils qu'on leur donne, déjà, on leur dit souvent que la réussite d'un dépend à 95% d'eux. C'est à dire que si eux ont envie que ça se passe bien, il y a aucune raison que ça ne se passe pas bien. Voilà. C'est pas à la famille de s'adapter, c'est eux de s'adapter à la famille, donc ça, on le leur dit. Après, il y a aussi le tempérament de nos élèves. Donc il y a des élèves qui arrivent très bien, parce que ce sont des gens très sociables, etc. Donc voilà, ils arrivent à s'adapter, puis on a des élèves qui arrivent moins bien, ils sont en âge aussi, ils ont quinze ans quand ils partent, donc ils sont dans l'adolescence, c'est pas une période facile. Donc des élèves ont plus de mal. On leur dit bien aussi que d'une famille à une autre, le niveau social sera pas forcément le même, le confort sera pas forcément le même, et qu'il faut pas non plus qu'ils cherchent à comparer les uns et les autres, chez qui sont accueillis. Donc, ça aussi, c'est important qu'ils acceptent la famille telle qu'elle est, qu'ils s'adaptent aux conditions de vie, aux conditions de confort, aux conditions d'hygiène, on leur dit qu'en plus ça dure une semaine, donc c'est pas un long séjour. Et on leur dit aussi que s'il y a une barrière linguistique, parce que certes ils se débrouillent en chinois mais parfois c'est difficile, il y a tout un autre, tout un à autre moyen de communiquer, par les gestes, les dessins, les mimes, donc voilà, on leur dit vraiment que la communication, c'est pas uniquement être capable de faire des phrases correctes grammaticalement, c'est bien autre chose et que vraiment voilà, la réussite du séjour dépend d'eux.

Y. W. – Vous pensez que cela a marché ?

Mme G. – Pour certains élèves oui. Oui pour certains élèves. Après, pour d'autres, c'est vrai que des élèves sont très très timides, si jamais ils sont dans une famille, qui est, elle aussi, un peu sur sa réserve, ils vont vraiment avoir du mal à entrer en contact et en communication. Mais un élève qui est pas spécialement timide, quand il a entendu quand même les discours qu'on lui tient et qu'on lui dit : voilà, c'est à toi de faire les premiers pas de t'adapter, d'aller vers l'autre, et effectivement ça marche. L'élève fait l'effort.

Y. W. – Bon. De retour en Chine, est-ce que vous avez travaillé en cours sur le voyage ?

Mme G. – Alors effectivement quand ils rentrent de Chine, d'abord, ils ont des bilans à faire, ils ont le voyage à raconter, puisque on met tout sur le site donc ils ont un PPT à préparer,

donc on le prépare de façon thématique, donc ils mettent par petits groupes de deux ou trois et travaillent sur différents thèmes. Ça doit être fait en français et en chinois, donc là il y a un vrai travail qui est fait. Et puis, ça nous permet aussi de reparler de certaines choses, quand ils consacrent des diapos à l'accueil dans les familles justement on revient sur pas mal de choses qu'ils ont vécu, et...là, ça amène aussi des discussions avec eux afin qu'ils comprennent un petit peu mieux ce qui a pu se passer dans certaines circonstances. Et puis, il y a aussi des élèves qui peuvent avoir l'occasion d'aller présenter leur séjour à d'autres personnes qui eux n'y sont pas allés. Donc ça peut être à d'autres élèves, mais ça peut être aussi à des adultes, ça a déjà été fait dans le cadre de l'Institut Confucius où des élèves avaient présenté à des adultes leur séjour en Chine et tout ce que ça leur avait apporté. Et là, on l'a fait il y a pas longtemps, la semaine dernière, les élèves qui sont partis en octobre sont allés à la MIR, à la Maison Internationale de Rennes, et ils ont présenté devant tout une assemblée d'adultes leur séjour et tout ce que ça leur a apporté. Donc il y a vraiment aussi le but de les mettre face à un public, de leur apprendre à s'exprimer sans crainte, et puis d'être capable de présenter une expérience vécue en parlant plus du côté vécu, plus du côté humain que du côté touristique.

Y. W. – Ok, d'accord. Quel est votre objectif pédagogique pour la correspondance entre les élèves chinois et français ?

Mme G. – Alors pour la correspondance, elle se fait quand même plutôt sur le collège. Mais c'est vrai que rien ne nous empêcherait au lycée aussi d'organiser des séances, de visioconférences, des choses comme ça. Après, c'est vrai qu'au lycée, ils sont grands aussi donc personnellement ils ont l'adresse-mail de leur correspondant, ils n'ont plus besoin vraiment de nous pour correspondre. On pourrait plutôt envisager dans le cadre d'une correspondance plutôt donc un système de visioconférence où on pourrait se donner des rendez-vous comme ça mensuels, par exemple, ou on parlerait les uns et les autres sur un sujet donné. Ça pourrait être fait au lycée, mais pour l'instant, on a pas fait, mais ce serait envisageable.

Y. W. – D'accord. Avez-vous discuté avec les élèves d'origine chinoise dans votre classe ? Leur avez-vous donné des choses spécifiques à faire en cours ?

Mme G. – Alors, quand on a des élèves d'origine chinoise, ou alors des élèves qui sont déjà allés en Chine, parce qu'on peut avoir ce cas de figure. Il y a toujours des séances ou justement ces élèves ont la possibilité de dire qui ils sont, d'où ils viennent et de raconter un peu leur vie là-bas. Et s'ils sont des élèves qui ont eux la chance de partir en Chine, mais ça peut être aussi en Mongolie, parce que j'ai le cas d'une élève l'année dernière qui était partie en Mongolie, elle a raconté ses deux mois de vie en Mongolie. Donc voilà, on leur donne cette rang, cette possibilité de s'exprimer, de raconter qui ils sont, ce qu'ils ont vécu. Et c'est aussi très enrichissant parce que ça permet aussi de présenter par exemple, sa région, présenter sa famille, parler de son éducation donc c'est vraiment une occasion de faire entrer la culture dans la classe de chinois, comme on fait avec nos assistants de langue. Voilà, dès qu'on a un natif dans la salle, il y a déjà une partie de la culture chinoise qui est dans la salle avec nous. Et ça c'est très intéressant pour les autres élèves.

Y. W. – Mais quel est votre objectif pour ces élèves d'origine chinoise ?

Mme G. – Alors, l'objectif pour ces élèves, c'est vraiment une mise en valeur justement des élèves à travers le fait juste qu'on les met devant la scène. Et qu'ils se rendent compte que pour les autres ils sont une richesse, donc il y a vraiment cet objectif de les mettre à l'aise et de leur dire que ils ont une richesse culturelle qui est vraiment attendue des élèves qui sont avec eux, parce qu'ils sont des élèves qui s'intéressent de près à la Chine. Et puis, il y a aussi une volonté aussi de mettre au sein de la classe, d'instaurer une certaine solidarité, une entraide, parce que parfois les élèves sinophones qu'on peut avoir, peuvent avoir une certaine difficulté, un handicap en français, et donc on essaye de mettre en place des moments d'échange avec les élèves, avec les calissons qui eux sont francophones, bien sûr. Et on peut

même organiser des petites séances de travail où les uns vont aider les autres. Et donc là, il y a une vraie solidarité au sein du groupe.

Y. W. – D’Accord. Est-ce que vous connaissez les activités concernant la Chine que les élèves pratiquent hors de l’école ?

Mme G. – Alors, ça, c’est pas toujours évident, parce que les élèves ne disent pas forcément, ce qu’ils font, ils sont assez secrets par rapport à ce qu’ils font en dehors de l’école. Mais parfois on apprend comme ça par hasard que l’un suit des cours de cérémonie du thé, mais on apprend assez souvent par hasard. Je crois que les élèves n’aiment pas trop mélanger ce qui se passe en dehors de l’école avec ce qui se passe dans l’école. Et puis, ils sont quand même dans l’ensemble toujours assez discrets, assez modestes, ils voudraient pas...je pense, passer pour des gens un peu prétentieux, un peu vantard donc. On l’apprend malheureusement souvent par hasard. Ceci dit, une année, alors là, c’était par hasard aussi, j’avais organisé une séance de calligraphie, et je me suis rendue compte que j’avais un élève qui faisait la peinture chinoise. Et je m’en suis rendue compte en fin d’année, parce que c’était une activité de fin d’année. Et j’en ai parlé avec lui, et à la rentrée suivante, on a mis en place un atelier de peinture au lycée qui se tenait une fois par semaine. Et là, des élèves d’horizons différents se sont inscrits à ce cours de peinture, ça a duré deux ans. Les deux dernières années de cet élève-là où il était le professeur de peinture de tout un groupe d’élèves, et il y a eu une exposition à la clé...voilà, donc ça a été un grand projet, mais toujours pareil, voilà, cet élève n’était pas venu me le dire, je m’en suis rendue compte lors d’une activité, comme quoi les activités culturelles sont aussi un moyen pour nous de se rendre compte des différentes compétences des élèves.

Y. W. – Alors d’après vous, pourquoi ils ne vous disent pas ce qu’ils font en dehors de l’école ?

Mme G. – Mais je pense parce qu’il y a une certaine discrétion de leur part, et puis parce qu’ils pensent que comme c’est en dehors de l’école, ça ne regarde pas vraiment l’école. Voilà, il y a cette espèce de...ce qu’on fait chez nous, on le raconte pas, et ce qu’on fait en dehors de l’école, ça regarde pas vraiment les professeurs. Je pense qu’il y a un peu cette idée-là. Voilà, comme c’est pas dans l’ensemble de l’école, on ne pense pas forcément à le dire. Et moi, je me suis rendue compte que cette année, j’avais une élève de Terminale, qui suivait des cours de cérémonie du thé, elle ne m’en a jamais parlé, alors qu’on aurait pu...ça va peut être l’occasion en Terminale de travailler sur un texte, sur le thé et sur la cérémonie du thé. Si je l’avais su, je l’aurais fait. Mais je l’ai appris complètement par hasard, vraiment la dernière semaine de cours.

Y.W. – Ok. D’après vous, quelle différence existe-il entre les élèves d’origine chinoise et les élèves qui ne le sont pas ?

Mme G. – Quelle différence...alors, à quel niveau ? Quelle différence scolaire ? Ou de mentalité ?

Y.W. – Mentalité et scolaire, oui.

Mme G. – Alors, moi, ce que je remarque avec les élèves sinophones qu’on a, c’est que ce sont des élèves extrêmement studieux, extrêmement scolaires, alors en général, d’ailleurs, on a jamais grand-chose à leur dire, parce qu’ils sont très travailleurs, il y a souvent une grande réserve de la part de ces élèves, on les entend pas beaucoup en classe, on aimerait les entendre un peu plus. Après, nos élèves francophones, eux, sont beaucoup plus exubérants, ils vont plus facilement lever la main, s’exprimer, débattre, donner leur avis, voilà, c’est les différences majeures que je vois.

Y.W. – Ok. Vous utilisez souvent des documents complémentaires pour votre enseignement de la culture chinoise ?

Mme G. – Oui, et puis, je suis l’actualité. Alors c’est-à-dire que mes cours de culture, je vais donner en fonction d’une certaine actualité. Quand il y avait les problèmes au Tibet il y a quelques années, là, on avait travaillé sur les relations sino-tibétaines avec les élèves. Je

voulais qu'ils comprennent justement, donc il y a eu tout un documentaire, le dessus des cartes sur le Tibet. Donc j'ai trouvé intéressant d'en parler avec eux. Donc l'actualité peut être un guide, pour ce qu'on va voir ensemble. Ou alors justement aussi l'assistante de langue, sachant qu'elle vient de telle ou telle région ou qu'elle est une minorité nationale, par exemple, ça va nous permettre de parler des minorités nationales. Ou alors si elle a un loisir particulier, si elle sait faire du Qigong ou la calligraphie ou si elle a une compétence particulière, on va plutôt axer les cours de culture sur sa compétence. Mais ça peut être aussi des enfants qu'on accueille qui sont justement sinophones, on va aussi s'intéresser à qu'ils sont, ce qu'ils font, donc c'est plein de facteurs extérieurs en fait qui vont guider le sens des cours de culture.

Y.W. – C'est à dire que vous ne suivez pas forcément le programme ?

Mme G. – Mais en fait, on suit toujours le programme. Parce que finalement, quand on regarde le programme, il est tellement large. On vous dit : il faut dans le programme travailler sur une grande ville chinoise. Voilà, qu'est-ce qu'on appelle une grande ville chinoise, si l'assistante vient de Kunming, j'estime que Kunming est une grande ville chinoise et je vais travailler sur Kunming, je vais pas faire ni Pékin ni Shanghai, je vais travailler sur Kunming. Donc finalement on arrive toujours à faire un pont avec le programme.

Y.W. – Donc quel type de documents préférez-vous ? Pourquoi ?

Mme G. – Alors moi, j'aime bien travailler avec des PPT quand même. Parce que je trouve que ça c'est assez interactif, on peut jouer sur l'animation. Mais là, je viens de suivre une formation pour savoir utiliser un tableau blanc interactif, et là je pense qu'il y a aussi beaucoup de choses à faire. Puisque là, vraiment, l'élève peut venir intervenir au tableau, proposer des solutions, si c'est pas bon, on peut l'effacer directement, mais tout en gardant la trame de l'exercice donc, voilà, il y a plein de choses là qui sont faisables. Et c'est une technique qui me semble intéressante d'exploiter là par la suite.

Y.W. – En cours de DNL, quel contenu sur l'histoire et la géographie de Chine enseignez-vous ?

Mme G. – Alors, en géographie, je fais une présentation générale de la Chine, donc la Chine administrative. Mais je parle aussi beaucoup de la population et de la composition de la population. Je parle aussi du problème de l'eau, donc je vais être amené à parler du Barrage du trois gorges, qui en plus le problème de l'eau est au programme des Secondes, je fais la géographie de la Chine avec les Secondes. C'est le programme d'histoire et géo de Seconde. Et puis en Première et en Terminale, on fait de l'histoire et donc là, on va travailler sur les monuments historiques de Pékin. Cette année, par exemple, on a travaillé sur Mao, donc avec vraiment les grands événements lancés par Mao, le rôle des gardes rouges pendant la révolution culturelle, mais aussi qui était vraiment Mao, d'où il vient, ses origines, etc. On peut aussi travailler sur tout simplement aussi la chronologie d'histoire dynastique avec les différentes dynasties données en grande ligne, la spécificité de chacune de ces dynasties, voilà, en fait, c'est...là aussi, c'est un petit peu...tout en suivant le programme, mais un petit peu aussi en demandant aux élèves ce qui pourrait les intéresser, ça peut être une année, on peut travailler sur les guerres de l'Opium. Donc c'est...on peut aussi demander l'avis aux élèves, savoir ce qui les intéresse particulièrement, et axer nos cours sur leurs envies à eux.

Y.W. – Tout à l'heure, vous parliez du projet du Barrage des trois gorges, donc il s'agit d'un sujet apparu dans le programme d'histoire-géo en Seconde ou dans le programme du cours de DNL de chinois ?

Mme G. – Alors en fait, le problème de l'eau dans le monde, c'est le programme de géographie de Seconde, donc ça, les professeurs d'histoire-géographie de Seconde travaillent sur ce problème-là. Alors c'est le problème de l'eau dans le monde. Simplement quand un professeur d'histoire-géo a une classe sinisante, il va traiter le problème de l'eau en Chine. Et dans ces cas-là, il nous tient au courant, et c'est comme ça, nous, on peut faire le lien aussi et traiter du problème de l'eau en Chine, donc là, on va parler des fleuves, on va parler du grand

canal qui a été construit sous la dynastie Song, mais on va aussi parler justement de ce fameux Barrage des Trois Gorges, donc du coup, on va profiter du fait qu'il soit au programme de Seconde pour nous aussi, l'amener dans notre programme et le problème de l'eau est également au programme de chinois.

Y.W. – D'accord. Ok. Vous utilisez des documents authentiques en cours ? Pourquoi ?

Mme G. – Alors, des documents authentiques, je peux en utiliser mais je veux les utiliser de façon partielle, parce qu'en général, ils sont assez compliqués quand même à comprendre ou alors je vais par fois les trafiquer un peu, les simplifier un petit peu. Voilà. Et j'essaye quand même d'en utiliser, parce que c'est vrai qu'on peut aussi très bien faire comprendre aux élèves que on peut se retrouver devant une affiche ou devant un document authentique sans forcément tout comprendre, mais se contenter d'avoir une compréhension globale, sans forcément d'avoir la compréhension fine, ça c'est pas grave. Et mais pareil, de la même façon qu'on va avec un texte, parfois les élèves veulent tout maîtriser dans un texte, et il faut que nous, on leur apprenne dès qu'ils apprennent le chinois, décrire comment ça va le chinois, qu'on leur dise : mais, non, vous avez le droit aussi de comprendre certains éléments, et nous, on va vous poser juste trois, quatre questions un peu générales, et du coup, qu'il vous demande pas de comprendre les choses dans leur intégralité. Donc on a avoir la même démarche avec des documents authentiques. C'est-à-dire, on peut à partir d'un document authentique, même un peu complexe, on peut leur dire : vous devez reconnaître où est le caractère du thé, alors si vous voyez le caractère du thé par rapport à l'image qui est présentée, est-ce que vous pensez que c'est une publicité pour le thé ? Est-ce que vous pensez...etc., et les amener en fait à réfléchir et y mettre des hypothèses.

Y.W. – Mais si je ne me trompe pas, il me paraît que dans les programmes, surtout dans le palier 1 et le palier 2, c'est écrit noir sur blanc en disant qu'il faut éviter d'utiliser les documents authentiques ?

Mme G. – Parce qu'ils sont difficiles, mais après, ça dépend de ce qu'on en fait. C'est pareil quand on veut, par exemple, montrer une petite vidéo à des élèves sur un évènement qui s'est passé en Chine. Si les questions qu'on veut leur poser, on les donne dès le début du cours en disant : voilà, vous devez nous dire où ça se passe, vous devez nous dire combien de personnes, par exemple, sont mortes, si c'est un évènement dramatique, et vous devez nous dire de quelle catastrophe il s'agit ? Et peut être que le documentaire, ça va être un extrait d'un journal télé qui est très complexe, mais on va entendre le nom de la ville où ça s'est passé, on va entendre un nombre de personnes, on va donc se dire que c'est peut être le nombre de morts, et on va voir avec des images, etc. De quoi il s'agit ? Est-ce que c'est un séisme ? Est-ce que c'est un immeuble qui s'est déroulé ? Est-ce que c'est un bateau qui s'est inversé ? Donc en fait, il y a des points d'accroche, donc le document authentique, il est quand même utilisable, mais après, c'est l'utilisation qu'on en fait qui est importante, c'est ce qu'on demande aux élèves par rapport à ce document authentique, c'est pas une traduction totale de ce qu'il vient de voir ou d'entendre, c'est juste repérer des informations, et c'est exactement ce qu'ils font dans le *Ni Shuo Ne* ? Quand ils font, par exemple, des compréhensions orales, il y a juste quelques questions simples posées sur un dialogue qu'on entend et les élèves parfois, il y a la moitié du dialogue qu'ils comprennent pas, mais en tout cas, ils sont capables de répondre à trois questions posées dès le départ. Et c'est la même chose avec des authentiques, donc on peut quand même les utiliser, mais ça dépend de l'utilisation qu'on en fait. C'est bon, non ?

Y.W. – Suivez-vous les thèmes culturels des programmes ou plutôt des thèmes que vous trouvez intéressants pour les élèves ? Lesquels ?

Mme G. – Alors, moi, j'essaye quand même de suivre les thèmes des programmes, mais comme ils sont larges, c'est ce que je disais tout à l'heure, ça laisse vraiment une possibilité, du coup, de raccrocher à des choses qu'on aime. Alors moi, j'avoue que j'aime bien travailler

sur des sujets que j'aime, parce que si j'aime bien les sujets, je pense que j'arrive à transmettre ça aux élèves. Après si les élèves ont une demande particulière, je l'écoute aussi. Et à ce moment-là, je travaille avec l'assistante qui m'aide à me donner plus d'informations sur la question, si je sens que moi, j'ai pas toutes les informations qu'il me faudrait pour pouvoir travailler correctement le thème avec mes élèves. Donc dans ces cas-là, on travaille à plusieurs, et puis on arrive à monter quelque chose de tout à fait satisfaisant. Mais c'est vrai que, par exemple, quand je disais que je travaillais sur les monuments historiques de Pékin, c'est vrai que ça c'est un pont de la culture que j'aime bien faire avec mes élèves. Donc, je vais le faire assez facilement, mais si j'avais une demande spécifique, je répondrais à leur demande.

Y.W. – Ok. Avez-vous un exemple d'exploitation pédagogique qui développe des compétences culturelles et interculturelles chez les élèves ?

Mme G. – Culturelles et interculturelles ? C'est-à-dire ?

Y.W. – Bon, c'est-à-dire quelle est votre définition des compétences culturelles et interculturelles ? Est-ce que vous en avez un exemple d'exploitation pédagogique ?

Mme G. – Moi, je disais, je fais pas de différence...culturel et interculturel ? Interculturel, c'est interculturel, les cultures de plusieurs pays ? Par exemple, c'est ça, interculturel ?

Y.W. – Donc que pensez-vous de l'interculturel ?

Mme G. – Pour moi, compétences culturelles, c'est...être capable de connaître des choses sur la culture d'un pays. Et des compétences interculturelles, c'est être capable de se croiser des cultures de pays différents, de civilisations différentes, de les faire se croiser, c'est par exemple, être capable de se dire que la période de Louis XIV, c'est la même que la période de l'empereur Kangxi, par exemple, voilà. Se dire, tient, ça s'est passé au même moment. Empêche qu'en Chine, ils savaient faire ça, nous, on savait toujours pas faire ça. Voilà, c'est croiser en fait les regards et les cultures de différentes civilisations. Pour moi, c'est ça, les compétences interculturelles. Mais, bon.

Y.W. – Pourquoi on les appelle pas les connaissances culturelles et interculturelles, on dit les compétences culturelles et interculturelles ? Parce que d'après ce que vous disiez tout à l'heure, il s'agit plutôt des connaissances.

Mme G. – Connaissances, à mon avis, c'est quand tu as entendu dire certaines choses, et après, compétences, c'est quand même être capable de les exploiter. Peut être que connaissances, c'est quelque chose un peu passive. T'as entendu à la radio que..., tu as lu dans un livre que... Et compétences, c'est quand on t'a appris à réfléchir sur tes connaissances pour que tu puisses finalement exploiter tes connaissances, en faire quelque chose, peut être. Ça c'est ça, pour moi, peut être.

Y.W. – Donc d'après vous, compétences culturelles et interculturelles, c'est de reproduire ou réfléchir sur...

Mme G. – C'est réfléchir sur le fonctionnement du monde, du coup. Parce que si on a des compétences interculturelles, ça veut dire qu'on est capable de mieux comprendre comment le monde fonctionne. On s'est pas contenté d'entendre dire que à tel endroit, ça c'est passé comme ça, à tel autre endroit, ça s'est passé comme ça. Et tient, c'est bizarre, il se passe pas tout à fait les mêmes choses. Mais on est capable de se dire s'il se passe pas les mêmes choses, c'est parce qu'on a analysé en fait, je pense que il y a une analyse qui se fait, donc...Ça aide à mieux comprendre comment le monde tourne.

Y.W. – Donc, d'accord. Est-ce que tu en as un exemple d'exploitation pédagogique ?

Mme G. – Un exemple d'exploitation pédagogique...par exemple, quand on...comme tout à l'heure, j'avais parlé des relations sino-tibétaines avec les élèves. Eux, ils avaient entendu plein de choses à la radio, ils avaient entendu plein de choses à la télé avec un regard très occidental des choses. Et puis, après, on avait travaillé justement sur des documents chinois, c'est-à-dire comment est-ce que les Chinois eux vraiment voyaient la situation. Donc on avait

pas travaillé que sur ce qu'on entendait à la télé ou à la radio. Et puis on avait repris aussi des événements historiques, c'est-à-dire depuis combien de temps, est-ce que la Chine était en bis bis avec le Tibet ? Qu'est-ce qu'il faisait qu'il y a eu des conflits entre les deux ? Donc là, je pense que du coup, quand on confronte vraiment tous les regards et qu'on essaye voilà d'expliquer aux élèves que justement c'est intéressant de savoir aussi historiquement ce qui s'est passé entre la Chine et le Tibet. Ça les aide à avoir une meilleure perception des choses, meilleure compréhension. Là, je pense que ça pourrait peut être assimilé à un cours qui a entraîné une vraie compétence interculturelle. Je sais pas.

Y.W. – Bon. Avez-vous leur fait faire des auto-évaluations ? Par quels moyens ?

Mme G. – Auto-évaluations sur...toujours sur la culture ?

Y.W. – Oui.

Mme G. – Ah, des auto-évaluations ou des évaluations ?

Y.W. – Des auto-évaluations.

Mme G. – C'est à dire qu'eux, ils s'évaluent eux-mêmes ?

Y.W. – Oui.

Mme G. – Non, non, je fais pas ça. Je fais des évaluations de culture, mais pas des auto-évaluations. Je fais des QCM en culture, les QCM en chinois, il faut qu'ils retrouvent les bonnes réponses ou qu'ils disent vrai ou faux, mais...c'est pas des auto-évaluations.

Y.W. – Par exemple, est-ce que vous leur avez fait réfléchir sur les apports du voyage en Chine, est-ce qu'ils ont changé, par exemple, leur avis par rapport à la Chine, etc. ?

Mme G. – Ah, oui. Mais ça, c'est pas auto-évaluation, c'est à dire qu'il y a des bilans qui sont faits, ou on essaye effectivement de voir ce que ça peut apporter, donc ça, on le fait entre nous. Mais c'est pas évalué, il y a pas d'évaluation. Ils font aussi un carnet de voyage qui doit être personnel, par exemple, donc, oui, ils doivent vraiment écrire ce qu'ils ont ressenti, ce que ça leur a apporté, voilà.

Y.W. – Donc est-ce que ces bilans seront évalués...

Mme G. – Ah, par contre, le carnet de voyage, il est évalué, oui. Ça s'est évalué. Alors sur quels critères...oh, c'est des critères quand même, là, qui sont très...je dirais...(rire) un peu aléatoire. C'est à dire que moi, je regarde justement le côté personnel. Est-ce que le carnet est vraiment personnel ? Ou est-ce que c'est vraiment...aujourd'hui, on a fait ceci, on a fait cela, de telle heure à telle heure, ce qu'il me semble pas très intéressant, ou plutôt, est-ce que ça va être basé sur des impressions ? Sur du ressenti ? Sur mes relations avec ma famille : au début, j'avais beaucoup de problèmes de communication, j'ai senti que ça allait mieux après, etc. ? Je vais plutôt me baser là-dessus et puis quand même aussi, sur la présentation du cahier, est-ce que justement dans leur carnet de voyage, ils ont fait des croquis eux-mêmes ? Mais oui, ils ont collé beaucoup de petites choses, de petits documents authentiques, on en parlait tout à l'heure, voilà, est-ce que le carnet est vraiment agrémenté de plein de petites choses chinoises ? Je prends ça en compte, mais bon, voilà, c'est pas très très élaboré, honnêtement. (*sourire*)

Y.W. – Les activités que pratiquent les élèves en contexte périscolaire, vous les valorisez ? Par quels moyens ?

Mme G. – On les valorise quand on est au courant de ce qui se passe à l'extérieur. Donc là, ça revient à l'atelier de peinture de Clément, par exemple. On sait que il fait la peinture, qu'il est doué, on va faire en sorte de monter un atelier de peinture au sein de l'établissement. Puis il y aura une exposition, il y aura un vernissage, donc on a vraiment fait les choses en bonne forme. Mais voilà, encore faut-il être au courant. Aussi un élève, par exemple, fait de la musique, et bien, si on doit faire...on avait fait, une pièce de théâtre il y a deux ou trois ans, j'avais un élève qui jouait très bien du piano, et il a été amené à faire du piano pendant la pièce du théâtre. Voilà, comme on peut valoriser un peu ce qu'ils font à l'extérieur. Une élève qui ferait de la danse, par exemple, et bien pareil, lors d'un petit spectacle qu'on va présenter, on peut lui demander de faire un peu de danse.

Y.W. – Donc par exemple, la correspondance des élèves de 3ème, est-ce que vous évaluez cette correspondance ?

Mme G. – Non. J'ai pas évalué. Alors bon, après, c'est un peu particulier, moi, parce que c'est vrai que j'ai eu les 3èmes cette année, mais ça faisait longtemps que j'avais pas eu de collègue, j'en n'aurai plus l'an prochain, donc c'était un peu une année, on va dire, une année un peu entre parenthèse, quand même, je suis pas forcément là, voilà. Ils ont correspondu une fois, ils ont envoyé leur courrier, j'ai bien fait attention si chaque élève a vraiment écrit un courrier, il y avait une correction de fait, ils ont pu rectifier leur courrier. Mais j'ai pas évalué. J'ai juste eu le souci de savoir si tout le monde avait vraiment envoyé une lettre.

Y.W. – Ok. Est-ce que vous prenez en compte les changements d'attitude de vos élèves pendant ou après le voyage en Chine ?

Mme G. – Alors, ah, oui, par rapport au voyage. Est-ce que je prends en compte leur changement d'attitude... Je prends en compte le changement d'attitude des élèves, même quand il y a pas de voyage, si je vois qu'un élève avait un certain comportement au début d'année et qu'il a bien évolué dans l'année, j'en tiens vraiment compte. Et je le signale dans le bulletin. Alors, après, par rapport au voyage, disons que c'est plutôt le voyage qui fait que je vais découvrir certains de mes élèves. Parce qu'on les voit en classe, on a une vision très restreint de ce qu'ils sont. Et puis finalement, en Chine, on se rend compte qu'alors cet élève, qui est tellement discret, il savait être un élève extrêmement serviable, toujours prêt à rendre service, toujours partant dans tous les projets, voilà, donc on leur découvre des tas de qualités et ça vraiment, moi, je vais en tenir compte et quand on rentre de Chine, et que justement il y a le bulletin trimestriel qui arrive, je fais une mention par rapport au séjour, donc je dis, il y a une phrase spécifique pour dire comment l'élève a été durant son séjour.

Y.W. – D'accord. Ok, bon, merci, je termine.

Y.W. – Ok, merci d’avoir accepté cet entretien. J’aimerais savoir d’abord quel est votre statut actuel dans cette école ?

Mme R. – Je suis professeur vacataire, à Emile Zola, depuis décembre 2011, voilà. Et maintenant j’ai terminé mon contrat.

Y. W. – Vous enseignez à quel niveau ?

Mme R. – Seconde 2. Donc c’est la première année de lycée. Et en langue vivante 2.

Y. W. – Vous avez combien d’heures par semaine ?

Mme R. – Cinq heures et demie par semaine. Donc j’ai deux classes. Une classe qui a 36 élèves, une autre qui a 15 élèves, voilà.

Y. W. – Vous êtes en France depuis combien de temps ?

Mme R. – (*sourire*) Depuis 96. Donc ça fait 16 ans que je suis en France.

Y.W. – Pourriez-vous m’expliquer un peu votre expérience en France ?

Mme R. – Mon expérience en France ? Pour l’enseignement de chinois ?

Y. W. – Même de vos études.

Mme R. – Mes études, d’accord. Donc quand je suis venue en France, j’ai fait deux ans d’études de français à l’Université de Strasbourg, donc, comment ça s’appelle...l’Institut International des études françaises, je crois. J’ai fait deux ans d’études de français, ensuite, je suis mariée, j’ai eu ma fille, donc j’ai pas fait grand-chose après. Et...après, j’ai fait de divers travail en France, oui, parce que j’ai un diplôme de médecine en Chine, et j’ai pas pu travaillé en France en tant que médecin, bon, j’ai pas très envie de recommencer mes études non plus, parce que c’est des études très longues en France. Alors j’ai travaillé dans plusieurs domaines, par exemple, j’ai travaillé auprès de personnes handicapées, j’ai travaillé dans les maisons de retraite, ensuite, à Strasbourg, j’ai travaillé pendant 4 ans au Consulat de Chine en tant qu’assistante administrative. Et en même temps, j’ai enseigné le chinois, donc au GRETA, vous connaissez GRETA ? Oui. GRETA, donc vous ne connaissez pas. Donc ça fait partie de l’Education Nationale en France, mais, c’est pour les adultes, de formation continue, voilà. J’ai des cours, donc à peu près deux heures par semaine, de 6h à 8h, j’ai donné des cours pour les adultes, maximum dix personnes par groupe. Voilà, donc j’ai enseigné 3 ans le chinois. Donc après, je déménage... on est arrivé à Rennes...ça fait... c’était quelle année on a déménagé à Rennes ? (s’adressant à sa fille à côté) 2010 ? Ça fait 2 ans. Donc là, j’ai dû attendre un an pour avoir ce travail en tant que vacataire.

Y. W. – Pourquoi avez-vous orienté vers cette profession ? C’est à dire le professeur de chinois au collège et au lycée ?

Mme R. – C’est un travail que j’aime le plus parmi toutes mes professions, toutes les professions que j’ai exercé. Parce que j’aime bien les contacts avec les gens, surtout avec les gens qui aiment la Chine. Et l’enseignement du chinois, pour moi, c’est quelque chose... c’est un travail assez valorisant pour moi, depuis toute petite, depuis toute jeune, malgré mes études, c’est de la médecine, mais j’ai l’impression que j’aime bien la langue chinoise, la culture chinoise, même les poèmes, tout, j’aime bien. Donc je pense que c’est un métier que j’aime le plus pour le moment. Pour moi, c’est...c’était une chance pour moi d’en enseigner, voilà.

Y. W. – Avez-vous travaillé avec les professeurs d’autres disciplines ? Qu’est-ce que vous avez fait ? Sur quels objectifs ?

Mme R. – Avec d’autres disciplines ? Travailler avec les autres ? Non.

Y. W. – Par exemple, avec le professeur d’histoire-géo, le professeur de français, le professeur de technologie, etc.

Mme R. – Non, j’ai pas travaillé avec les autres professeurs. Je pense pas. Mais j’ai des

contacts avec les autres professeurs, par exemple, quand je travaillais au GRETA, à Strasbourg, j'ai des contacts avec le professeur d'anglais, d'allemand, parce qu'on avait le même public, on en parlait un peu, mais pas plus. On a pas eu beaucoup d'échange professionnel.

Y. W. – Est-ce que vous avez pensé à faire quelque chose avec les professeurs d'autres disciplines ?

Mme R. – Penser à faire quelque chose ? Non, pas spécialement. Non, j'ai jamais pensé à ça, mais c'est vrai que ça peut être intéressant de voir, comment eux, ils enseignent. C'est vrai, mais je pense que le chinois, c'est quand même, c'est une langue un peu à part, je trouve. Pour l'écriture, tout ça, on a quand même 5000 ans d'histoire. C'est vrai que j'y ai pas pensé, mais pourquoi pas.

Y. W. – D'accord. Pourquoi un professeur d'origine chinoise est mieux placé pour enseigner la culture chinoise d'après vous ?

Mme R. – D'après moi, je pense que...la culture chinoise, vous dites... Je pense qu'on est quand même baigné dedans, depuis...surtout comme nous, moi, j'ai vécu 26 ans en Chine, je connais quand même bien la société chinoise, la tradition, la culture. Je pense que pour mieux connaître la culture chinoise, il faut vivre en Chine. C'est pour ça que...moi, en tant que professeur d'origine chinoise, je pense que je connais un peu mieux la culture par rapport aux autres professeurs qui n'ont pas vécu en Chine, presque, ou...ils ont vécu en Chine pendant quelques mois. Je suis pas très modeste à ce point-là, je pense que je connais quand même mieux.

Y. W. – Ok, d'accord. Lors de la journée des portes ouvertes, les parents sont venus avec leur enfant pour vous demander des renseignements sur l'apprentissage du chinois. Qu'est-ce que vous leur avez dit pour les motiver à apprendre le chinois ?

Mme R. – (rire) Malheureusement, j'étais pas venu ce jour-là. Mais, je peux imaginer. Je peux imaginer parce que je suis pas venu. Parce que le responsable de professeurs de chinois, oui, elle a dit qu'il y avait assez de monde et puis moi, en tant que vacataire, elle a demandé aux autres professeurs, donc je suis pas venue. Mais je pense que si quelqu'un me pose la question, je vais leur dire que le chinois, c'est une langue d'avenir, surtout économiquement la Chine pèse beaucoup plus, davantage maintenant qu'avant, et de plus en plus, je pense, dans le futur. Et pour l'avenir de l'enfant, je pense que c'est très intéressant d'apprendre le chinois. D'ailleurs, c'est une chance de pouvoir apprendre le chinois, à Rennes, à Emile Zola. Parce que c'est pas tous les collèges et tous les lycées qui proposent cette discipline. Et je vais vraiment faire la publicité, mais sans faire la publicité, c'est la vérité en fait. C'est surtout ça.

Y. W. – D'accord. Les parents soutiennent-ils les activités et les projets culturels que vous avez lancés en cours et hors de l'école ? Vous les invitez à y assister ?

Mme R. – Je n'ai jamais invité. Ça c'est...oui (rire), mais je pense que les parents, comme j'étais pour le conseil de classe de fin d'année ou du troisième trimestre, les parents, j'ai rencontré combien ? Deux fois deux, donc quatre parents. J'ai entendu dire qu'ils ont pas, par exemple, ils ont quand même posé la question, parce qu'ils ont entendu que pour le concept, normalement, cette année qui est passée, normalement, il y a un voyage en Chine qui devait être organisé mais c'était supprimé...c'était pas... Il n'a pas eu lieu. Donc ils se posent la question, les parents sont assez mal informés. Moi, je pense que les parents sont motivés quand même pour les activités au niveau du chinois. Mais moi, je...à mon niveau, donc, j'ai organisé une visite, on a visité une exposition de théâtre d'ombres chinois. Donc les enfants, les élèves étaient ravis parce que c'est quelque chose qu'on voit rare, parce qu'ils ont vraiment vu les ombres en vrai, pas en photo ou à la télé, donc ils ont vu en vrai. Et puis, ils ont regardé comment c'est difficile de fabriquer et l'histoire du théâtre d'ombres, etc. Ils étaient contents et quoi encore...oui, activités, autres activités, je...oui, on a fait de cours de calligraphie. Ils sont contents aussi, parce que avec les pinceaux, comment écrire, comment

faire...même dessiner un bambou avec le pinceau, oui. Ils s'intéressent beaucoup, quand même les jeunes. Mais les parents, c'est vrai que j'ai pas beaucoup sollicité les parents, au niveau des parents, non. Pas...comme c'est assez court, ma période...mon travail, ça dure que six mois à peu près, donc j'ai pas beaucoup d'occasion de faire des choses avec les parents.

Y. W. – Sinon, est-ce qu'il y a des activités et des projets culturels qui intéressent le plus les élèves et le moins les élèves ?

Mme R. – Ah, le plus et le moins. Le plus, je pense que c'est quand même le voyage en Chine. même les Secondes, parce qu'eux, ils veulent voyager en Chine, parce que pour les jeunes aujourd'hui, c'est le voyage qui leur compte, pas forcément pour apprendre la langue, c'est pas forcément...ça c'est pour voir comment vivent les Chinois, et puis voir comment c'est la culture, comment c'est la société chinoise. Et là, ça leur donne une idée un peu plus vivante, c'est pas comme avec un texte chinois qui parle même du poème de Li Bai ou je sais pas, de Confucius. Et quand ils rentrent en Chine, dans le pays, ils auront autre vision sur la Chine, je pense que c'est ça qui intéresse le plus les jeunes, c'est le voyage en Chine. Le moins, qu'est-ce qu'ils aiment pas faire les élèves, en tant qu'activité ? Ah, oui. Avant les vacances, ils ne veulent pas travailler (*rire*). C'est avant les vacances, donc ils aiment le moins travailler, mais sinon...

Y. W. – Pour n'importe quelle activité, n'importe quel sujet ?

Mme R. – L'activité, j'y ai pas pensé. Attendez, je vais voir...quelle activité ils aiment le moins faire ? Activité qu'ils aiment le moins faire, c'est le contrôle. Ça ils aiment pas du tout, parce que quand il y a un contrôle, ils sont stressés (*rire*). Ensuite, le devoir à la maison, si c'est une rédaction, ils aiment non plus, parce qu'il faut qu'ils cherchent des mots, des phrases. Si c'est un devoir, par exemple, choisir la bonne réponse, par exemple, l'exercice comme le HSK, ça va. C'est des exercices assez simples, ils ont pas besoin de beaucoup travailler. Mais une rédaction, ça s'est difficile pour eux, je crois, pour les élèves, qu'ils aiment le moins, je pense, voilà.

Y. W. – Bon, merci. Au niveau des parents, est-ce que les parents vous ont fait des critiques ? Pourquoi ?

Mme R. – heureusement, j'ai pas entendu. Les élèves, ils ne m'ont pas dit que les parents, ils ont des critiques envers moi. Je ne pense pas, attendez, je cherche. Au niveau de l'enseignement, non. Mais il y a, si, il y a quand même un élève qui n'était pas content, parce que je l'ai collé une fois. Parce que c'est un élève qui a du mal en chinois, son niveau de chinois est faible, et donc il voulait, de toute façon, abandonner les études en général. Il va orienter dans un lycée professionnel. Donc il va abandonner le chinois donc depuis qu'il a su qu'il allait abandonner le chinois, donc il ne voulait pas travailler en plus. Il faisait rigoler tout le monde, donc une fois, vraiment, c'était insupportable, je l'ai collé. Alors lui, il n'était pas content du tout, il est venu à la fin du cours. Parce que d'habitude, quand je punis les élèves, je leur demande d'écrire soit cents caractères, deux cents ou quatre cents, d'écrire des caractères à la maison. Mais là, quand c'est la colle, il n'aime pas, alors, il est venu me voir : « Est-ce que vous voulez pas me donner des mots à écrire ? J'écrirai à la maison, mais j'aime pas la colle ». J'ai dit : « Non, quand j'ai dit que c'était la colle, c'est la colle. Parce que si tu continues à perturber la classe, c'est inacceptable ». Et après, il est rentré à la maison, plusieurs jours après, il est venu me voir, il a dit : « Ma mère, elle n'est pas d'accord. Parce que vous m'avez donné une colle ». J'ai dit : « Mais, ta mère n'est pas d'accord, elle vient me voir. Si je te colle, c'est parce que tu as...j'ai raison de te coller, c'est tout ». Une seule fois, j'ai entendu un élève qui a dit que sa maman n'était pas contente, parce que je l'ai collé. Sinon, le reste, non, pas aux autres niveaux, non.

Y. W. – À votre avis, qu'est-ce qu'attendent les parents par rapport aux cours de chinois ?

Mme R. – J'ai pas compris la question. Qu'est-ce que...

Y. W. – Qu'est-ce qu'attendent les parents des cours de chinois ?

Mme R. – Les parents, qu'est-ce qu'ils attendent. Les parents, ils attendent que leur enfant emmène une bonne note, je pense, pour eux, c'est le plus important, c'est la note. Parce que s'il y a des enfants qui ont une bonne note partout, ils peuvent rentrer quand même dans une bonne université. Ils peuvent choisir l'université. Sinon, je sais pas si les parents vraiment, ils ont la conscience quand même que c'est une richesse, le chinois, pour leur enfant, pour ouvrir leur esprit, et puis agrandir un peu leur vision. Je sais pas, je pense que pour les parents, c'est bien quand même que leur enfant choisisse le chinois. Mais je sais pas si vraiment ils se rendent compte l'importance du chinois pour leur enfant. Je suis pas sûr, bon, parce que j'ai pas rencontré des parents. Personnellement, j'ai pas convoqué un parent parce qu'il y a un problème, j'ai pas fait ça. Bon, j'essaye de faire de mon côté directement avec les élèves pour leur dire que le chinois est important, aujourd'hui. Par exemple, au premier cours, j'ai dit aux élèves : « Vous avez choisi le chinois, c'est bien. De toute façon, c'est pour votre avenir. Aujourd'hui, vous êtes en train de construire votre avenir pour demain. Aujourd'hui, c'est la fondation, donc la fondation, il faut que ça soit solide. Le chinois, ça fait partie ». Donc je leur dis : « Il faut pas...si vous le faites pas aujourd'hui, plus tard, vous allez regretter, comme quoi, pourquoi je l'ai pas bien appris quand j'étais à l'école ».

Y. W. – D'accord. Bon. Quand les élèves vous adressent des discours ou bien des questions négatifs sur la Chine, comment avez-vous réagi ?

Mme R. – Ah, les côtés négatifs sur la Chine. J'en ai pas rencontré encore, sur la Chine. Parce que je pense que les élèves que je connais dans ma classe, ils ont jamais fait de remarques négatives sur la Chine, jamais. Seulement, des fois, ils ont des questions sensibles à me poser. Par exemple, une fois j'ai fait le cours avec le plan de Chine, il y a le Taïwan et il y a le Tibet aussi. Le Tibet, ils posent moins de questions parce que le Tibet, ils savent que c'est assez sensible, ça fait quand même partie de la Chine. Mais le Taïwan, ils posent la question, parce que c'est vrai qu'officiellement, Taïwan, ça fait pas partie de la Chine, ils m'ont posé la question : pourquoi il est dessus ? J'ai dit : « Dans notre histoire, ça c'est une histoire ancienne, et qui concerne que les Chinois. Parce que ça, c'est du chinois qui est là. C'est du chinois, est-ce que c'est du même gouvernement, ça c'est à part ». Aujourd'hui, on apprend la culture, je préfère pas éviter les points politiques. C'est pareil au GRETA à l'Alsace, quand je travaillais avec les adultes, je disais que pendant mes cours, on peut parler de beaucoup de choses, mais seulement, on fait pas la guerre au niveau politique. Parce que si on fait un débat là, c'est pas la peine. Et personnellement, je leur disais, je disais : « Pourquoi le Taïwan est là, parce que le Taïwan, depuis toujours, c'est de la Chine ». Et aujourd'hui, bon, c'est un autre gouvernement qui fait partie de Sun Yat-sun, donc ils savent ça, et Chiang kai-shek qu'ils connaissent un peu. Eh, seulement les deux points, les points sensibles politiques, ils m'ont posé la question, mais gentiment, vraiment gentiment. Parce que c'était un élève qui m'a dit : « Madame, j'ai entendu dire que le Taïwan, normalement, c'est pas de la Chine ». Alors, je lui ai dit ça. Donc il a dit : « Bon, d'accord. C'est du chinois là ». Donc, sinon, les autres points négatifs, j'ai jamais entendu. Non, pas les jeunes élèves. Mais les adultes, je crois que c'est plus.

Y. W. – Est-ce que vous en avez fait faire des discussions ou bien vous avez fait confronter les différentes opinions ?

Mme R. – Différents opinions, mais sur quoi ?

Y. W. – Sur ces questions sensibles.

Mme R. – Non. On n'a pas fait, par exemple, cette question-là qu'un élève qui m'a posé sur Taïwan, alors je lui ai expliqué et puis après, il n'y avait pas de débat en fait. Il n'y avait pas de confrontation, pas vraiment. Ils comprennent quand même assez vite, que c'est un problème politique en fait. Non, on a pas fait de débat sur ce sujet-là.

Y. W. – Bon, alors le voyage en Chine, ce n'est pas encore décidé. Mais est-ce que vous leur avez demandé déjà de faire quelque chose pour préparer leur séjour ?

Mme R. – Non. Parce que je ne savais pas qu'il y avait un projet. Je ne le savais pas, je l'ai su

seulement pendant le conseil de classe de fin d'année, c'est pour ça que je l'ai su, mais donc on a pas parlé avec les élèves. comment ils préparent... j'ai ignoré, j'ai pas parlé parce que je le savais pas avant en fait. C'est ma collègue qui devait en savoir plus, moi, je sais pas trop. Mais je pense que si je savais ce projet, moi, je leur propose déjà de regarder assez souvent le...par exemple, le ARTE. Sur ARTE, souvent il y a des programmes sur la Chine, des documentations sur la Chine. Et puis le GEO, par exemple, pour parler un peu de la géographie, de la culture chinoise aussi. Et de bien préparer le chinois, oralement. Si, si je savais, ils auront un projet. Mais à part ça, qu'est-ce que je peux leur dire encore ? Si je savais qu'il y avait un programme, et puis bien sûr, on va préparer ensemble. Pour parler un peu de la géographie ou le trajet qu'on va faire, les villes qu'on va visiter. Donc, c'est sûr qu'il y a une préparation à faire avant. Mais je ne savais pas, donc on n'a pas du tout travaillé dessus.

Y. W. – Donc tout à l'heure, vous parliez des documentaires, des programmes dans les émissions télévisées, c'est sur quels objectifs que vous voulez qu'ils le regardent ?

Mme R. – Quels objectifs ? C'est pour leur montrer comment c'est la société chinoise actuelle. Pour que les jeunes français voient quand même la vérité aujourd'hui en Chine, parce que les Français aujourd'hui, même les adultes, ils regardent la Chine à travers leurs infos, leur journalisme. Mais c'est pas la vraie Chine, je dirais. Il faut aller voir à leurs propres yeux. Et avec le GEO ou le ARTE, je vois qu'il y a des choses quand même assez objectives. Il ne faut pas écouter les infos de 20h, parce que des fois les infos de 20h, ils influencent les Français un peu, ils sont un peu anti-chinois, j'ai l'impression. Et puis : « Ah, cette usine, elle va déménager en Chine, les produits qui viennent de Chine, c'est de mauvaise qualité ». J'aime pas que mes élèves, ils voient que ça. Donc c'est pour ça que les documentaires, c'est plus objectifs, je pense. C'est pour que les élèves, ils voient des choses avec leurs propres yeux et sans être influencé par les médias.

Y. W. – Mais découvrir la vérité de la société chinoise, ça leur permet de s'intégrer mieux pendant leur séjour en Chine ?

Mme R. – Leur visite en Chine ? Bien sûr. S'ils regardent un peu déjà les documentations sur la Chine, ils seront moins choqués peut-être. Et puis, ils seront déjà prêts. Un peu mieux préparé que les gens qui n'ont jamais regardé la Chine. Et je peux vous dire qu'aujourd'hui, comme avant, je travaillais dans le consulat de Chine, je m'occupais de visas en fait. Il y a des personnes qui sont jamais allés en Chine qui pensent que la Chine, vraiment, c'est pas du tout la même image qu'ils ont vu et qu'ils ont pensé quand ils étaient en France. C'est complètement différent. Et il y a des Français que je peux vous dire, qui sont jamais allés en dehors de France qui imaginent que la Chine, c'est encore la Chine du 19ème siècle, les gens sont avec des cheveux longs jusqu'à la fesse. C'est pour ça qu'il faut quand même regarder un peu...surtout pour les jeunes.

Y. W. – D'accord. Est-ce que vous avez lancé une correspondance entre les élèves français et les élèves chinois ?

Mme R. – Non, j'ai pas...non, j'ai pas lancé ça. Comme je suis seulement professeure remplaçante, et j'ai pas lancé ça, non. Mais j'ai pas entendu non plus qu'il y en avait. Parce que s'il y a une correspondance, je devais entendre par les élèves...non, ils n'ont pas parlé de ça, non plus. Je crois que ma fille, elle l'a fait avec sa classe de chinois. J'ai pas lancé ça, mais on a quand même travaillé, faire semblant d'avoir une correspondance, comme la lettre. On a un texte, donc j'ai demandé à mon assistante d'écrire une lettre à la place d'une élève de 15 ans à Chongqing, qui a écrit donc une lettre pour les Français. Donc « Cher ami français, moi, je m'appelle comment, j'ai 15, 16 ans, j'habite où », donc une lettre pour présenter la région du Sichuan et le Nouvel An Chinois. Donc ça c'est un cours qu'on avait fait début d'année, pendant la période du Nouvel An Chinois. Après avoir appris ce texte, on a demandé aux élèves d'écrire une lettre comme pour de vrai pour un ami ou une amie chinois, correspondant en Chine, pour présenter lui-même et puis la région Bretagne. Donc on a fait à peu près

semblant comme de correspondance entre guillemets. C'est vrai qu'on n'a pas fait en réalité, non.

Y.W. – C'est intéressant. Mais quel en est votre objectif pédagogique ?

Mme R. – Oui. Pédagogique. Déjà premièrement la lettre que l'assistante a écrite, c'est pour présenter une région de Chine, surtout la région où elle est venue, donc moi aussi, je suis venue du Sichuan. Donc pour que les élèves français connaissent un peu mieux la Chine, une région précisément, parce qu'ils peuvent pas connaître toute la Chine. Et puis, la région du Sichuan, il y a des particularités, des endroits touristiques célèbres à visiter, et la cuisine, par exemple. Et puis, des choses spécifiques qui se trouvent qu'au Sichuan, le panda, par exemple. C'est une région comme la Bretagne qui a des spécificités. Et autrement pour la fête chinoise, le Nouvel An Chinois, la plus célèbre, la plus grande, la plus importante fête en Chine, donc, ça c'est le point pour nous, pour enseigner aux élèves. Et pour leur faire à écrire, pour par exemple, pédagogiquement, quand eux, ils écrivent en chinois, donc ça c'était un devoir à la maison, eux, ils devaient chercher des documents. Déjà, on leur avait montré, comment c'était une lettre en chinois, c'est pas pareil qu'une lettre en France. On signe en bas et on met la date après la signature en bas. C'est pas comme en français, la date se trouve à droite. Les différences entre les deux langues. Et puis, pour que les élèves français, ils sachent aussi présenter leur région. Et ça c'est important, je trouve personnellement, oralement ou à l'écrit. Et puis, ils devaient se présenter eux-mêmes. Présenter sa famille, ce qu'ils aiment, ce qu'ils aiment pas, sa journée, un peu sa vie, sa petite vie d'élève, d'un enfant de 15, 16 ans voilà. C'est ça le but, en fait.

Y.W. – J'ai remarqué qu'il y avait des élèves d'origine chinoise dans votre classe. Est-ce que vous avez discuté avec eux ? Est-ce que vous leur avez donné des choses spécifiques à faire en cours ?

Mme R. – Non. J'ai remarqué qu'il y avait des élèves dont les deux parents sont Chinois. Deux élèves dans ma classe dont les parents sont tous les deux Chinois. Et j'ai pas vraiment discuté avec eux, mais je leur ai félicité quand même personnellement. J'ai dit par exemple au garçon qui s'appelle Adrien, je lui ai dit: Adrien, ton écriture, c'est la meilleure, c'est la meilleure de la classe. Je lui ai félicité pour qu'il connaisse quand même il a un point fort. Je lui ai dit : « Il faut que tu participes plus ». Parce qu'il aime pas trop... je pense qu'il a peur de participer, il sait qu'il est presque le meilleur, presque numéro 1 ou 2 de la classe, il aime pas les autres camarades de classe soient jaloux de lui. Donc je lui dit : « Il faut participer un peu plus ». De temps en temps, je l'interroge quand même, mais il aime pas participer. L'autre fille, c'est pareil, je trouve que les enfants d'origine chinoise, ils sont très timides, modestes. Ils ont peur d'être remarqués. La fille, Lucie, c'est pareil. Elle suit seulement la moitié de cours, elle ne s'est même pas inscrite pour LV2. Elle vient justement, parce qu'elle demandait à ma collègue si elle pouvait venir. Elle vient de temps en temps, elle a un niveau de chinois quand même, presque un peu plus que la moyenne. Donc presque parmi les meilleurs. Et quand ils répondent aux questions, il y a par exemple, pour les deux élèves, je trouve, je pense qu'Adrien, les parents d'Adrien à la maison, ils ne parlent pas chinois, je pense. Parce qu'Adrien, il a un accent fort en chinois. Tandis que Lucie, je pense que les parents de Lucie parlent un peu plus de chinois, parce que quand elle me répond, elle parle avec un accent moins fort. Donc c'est pour ça que j'ai aperçu mais j'ai pas vraiment parlé avec eux. Et sachant qu'on a pas beaucoup de temps non plus, ils ont deux heures et demi de cours de chinois en moyenne avec moi. Mais avant ou après, ils ont toujours cours, on a pas beaucoup de temps pour parler individuellement. Donc j'ai pas parlé vraiment avec mes élèves qui ont des parents chinois. Voilà.

Y.W. – D'accord. À part la timidité, quelle différence existe-t-il entre les élèves d'origine chinoise et les élèves qui ne le sont pas ?

Mme R. – La différence ? J'ai pas trouvé beaucoup de différence. Je trouve qu'ils sont bien

intégrés, c'est surtout la timidité je crois. Et puis la volonté d'être modeste, de ne pas être trop remarqués. Je pense que c'est très chinois ça. Parce que les Chinois, les enfants chinois, ils ont jamais sollicité les profs. À part ça, non, j'ai pas vu de choses spéciales par rapport aux autres. C'est surtout ça, comme ma fille. Pareil, elle est timide, je crois. Elle n'aime pas qu'on la remarque.

Y.W. – Ok. Bon. Il y a des élèves qui pratiquent des activités concernant la Chine hors de l'école. Est-ce que vous en êtes au courant ? Est-ce que vous leur avez demandé de faire une présentation par exemple en classe ?

Mme R. – Des activités comme quoi par exemple ? J'ai pas très bien compris la question. Quelle activité ? L'activité...

Y.W. – Les activités concernant la Chine, les loisirs par exemple, on fait du Taiji ou bien on fait de la cérémonie du thé, mais c'est hors de l'école. Donc vous en êtes au courant et vous en profitez pour les autres élèves ?

Mme R. – C'est vrai c'est bien comme suggestion que vous m'avez donnée. C'est bien parce que j'y ai pas pensé. Je suis au courant parce que quand j'ai reçu tous les détails, par exemple, ce qu'ils font comme loisirs, en lisant leur rédaction, parce qu'on fait souvent de rédaction, surtout pour se présenter, présenter la journée, présenter sa famille, et puis dire des opinions. Par exemple, j'ai donné une rédaction à écrire, c'est 我和中文, donc ça, je leur ai dit : « Vous écrivez ce que vous aimez pas, vous détestez, tout ce que vous voulez sur ce point-là ». Donc en lisant leur rédaction, j'ai su qu'il y avait pas beaucoup, il y avait seulement une ou un élève, je me rappelle plus, qui faisait la présentation en fait, de la cérémonie du thé. Une ou un, je sais plus si c'est un garçon ou une fille, je sais plus. Mais seulement un élève qui a cette activité concernant la culture chinoise. Les autres...la calligraphie, non, j'ai jamais entendu. Mais le reste, Taijiquan, non plus, il y en a pas. Dans mes classes, il y en a pas. C'est vrai que je devais profiter de cette cérémonie du thé, je devais, si j'avais pensé avant. C'est vrai que je pourrais faire faire une présentation aux élèves. C'est vrai, mais j'y ai pas pensé, c'est vrai, ça c'est un point à améliorer de mon côté, oui.

Y.W. – Vous utilisez souvent des documents complémentaires pour votre enseignement de la culture chinoise ?

Mme R. – Documents complémentaires... oui. Aujourd'hui, de toute façon, on est au 21ème siècle, c'est pas pareil comme avant (*rire*). Donc par exemple, pour motiver les élèves, comme la lettre qui vient du Sichuan, d'une personne à un correspondant chinois, on a parlé de Jiuzhaigou, de Changjiangsanxia. On a parlé beaucoup d'endroits spécifiques et le Xiongmao, on a parlé de la cuisine, le Chuancai et Huoguo, par exemple. On l'avait fait avec le PPT. Donc des images, sur ces images-là, d'abord, on le présente, ils choisissent Jiuzhaigou, Chengdu, par exemple avec des mots Gaoloudasha, etc., avec des photos. Après, la deuxième fois, donc on met seulement les photos, il faut que les élèves arrivent à trouver ce mot qu'on a appris...ou à trouver c'est quel endroit à Sichuan. Donc ça c'est un moyen. Autrement, on a chanté des chansons, je sais pas si je réponds justement à votre question.

Y.W. – Oui, des documents complémentaires.

Mme R. – Complémentaires...documents complémentaires... à part ça... Donc j'ai des fois, j'ai des documents qui viennent de mes collègues aussi. Donc ça c'est de complémentaire (*rire*).

Y.W. – Il s'agit des textes ou des vidéos, des documentaires ?

Mme R. – Vidéos, il y en a...oui, des vidéos, j'en utilise, parce que j'aime bien. Par exemple, à la fin d'année, on a regardé le film de Mulan en chinois, mais les enfants, ils comprennent pas grand-chose. Des documentations sur la Chine aussi, sur la culture chinoise aussi. Ça, on les utilise. Mais pendant le cours de vendredi après-midi, parce qu'ils veulent rien faire, donc on met une documentation sur la Chine. Des sources à part les papiers, donc...il y en a pas beaucoup, je trouve que c'est pas très varié. C'est tout je crois.

Y.W. – Donc parmi ces documents complémentaires, quel type de document préférez-vous ?

Pourquoi ?

Mme R. – Moi, personnellement, je préfère quand même les documents à papier, parce que je trouve que c'est classique, et je suis pas bloquée à cause de l'ordinateur en panne, par exemple. Moi, je suis quelqu'un qui est assez classique (*rire*). Je préfère des papiers, et puis je peux en emmener partout avec moi. J'ai pas besoin de choisir la salle, parce qu'il y a pas d'ordinateur, pas de télé. Et des fois, la télé ne fonctionne pas. Donc tout ça, je suis pas très... donc je préfère vraiment le document à papier. Donc le texte, ensuite le vocabulaire, ça c'est quelque chose, pour moi, de fondamental. Ensuite, c'est le PPT, bien sûr, parce que c'est vivant pour les élèves, ils aiment bien regarder un paysage, ça change par rapport aux papiers. Même les chansons, par exemple, les chansons, quand je vais les chanter avec les élèves, c'est pas les chansons avec la télé. Ces chansons... c'est sur papier, d'abord, on apprend le texte, ensuite on chante, moi, je chante, ensuite, eux, ils chantent avec moi, donc c'est carrément sur le papier aussi. C'est de l'animation que moi, j'ai fait. Je ne suis pas dépendante de quelque chose d'extérieur. Je trouve que l'ordinateur tout ça, c'est bien, c'est très bien, mais je suis pas très à l'aise, en fait, c'est parce que j'suis pas assez jeune (*rire*).

Y.W. – D'accord. Bon. Vous enseignez que les cours de langue, c'est ça ?

Mme R. – Les cours de langue, oui.

Y.W. – Mais quand même vous avez abordé un peu l'histoire et la géographie de Chine. Donc c'est sur quel contenu que vous avez enseigné ?

Mme R. – Sur quel contenu ? Par exemple, sur la culture, vous dites, Chunjie, ça c'est une fête. Ça c'est la culture, ça fait partie de la culture. Et puis la géographie, la carte de la Chine, les rivières, Changjian, Huanghe, etc., les villes, le nom des régions, pourquoi ça s'appelle, par exemple, Shandong, Shanxi, etc. Donc en apprenant le Dong et le Xi, et le Shan, pourquoi le Shan, tout ça. Et donc il y a beaucoup de chose à apprendre avec les enfants. C'est dommage que j'ai pas eu beaucoup de temps, parce que sinon, j'aimerais bien leur enseigner de poèmes avec l'histoire de Confucius, tout ça, c'est très intéressant, de mon côté, de mon point de vue. Et tout ça, ça fait partie de la culture chinoise que j'ai pas fait, avec Confucius, j'ai pas fait, parce que c'est fini, l'année scolaire et on a pas beaucoup de temps d'enseigner beaucoup de la culture, mais je pense qu'avec l'autre prof, je pense qu'elle a enseigné pas mal de la culture parce que c'est son rôle, donc sur la culture, je crois surtout sur la géographie et l'histoire, sur la Chine, ce qu'elle fait. Et à part la langue...avec les jeunes... Il n'y a pas beaucoup de choses spécifiques sur la culture chinoise que j'ai enseignées, non.

Y.W. – Donc pour enseigner la culture chinoise, vous préférez suivre les thèmes culturels dans les programmes ou suivre l'intérêt des élèves ?

Mme R. – Je pense qu'il faut suivre les deux, parce que s'il y a un programme, sur la culture chinoise, s'il faut apprendre aux lycéens, il faut quand même suivre le programme pédagogique. Parce qu'il y a un Bac qu'ils vont passer après. Mais il faut quand même faire attention à l'intérêt des élèves, parce que si les élèves ne s'intéressent pas, ils vont pas apprendre. Ça c'est sûr et certain. Parce qu'on peut très bien dire cent fois : Ah, ça c'est important, il faut apprendre. Alors les élèves, si c'est pas intéressant, ils apprennent pas. Je pense qu'il faut suivre, il faut faire attention aux deux. Il faut associer les deux. Donc choisir les textes dans le programme auxquels les élèves s'intéressent, je pense. Des fois, il faut demander, poser la question. Par exemple, à la fin d'année, comme j'ai plusieurs films et des documents à leur montrer, je demande aux élèves ce qu'ils aiment, parce que moi, ce que j'aime, c'est pas le goût des jeunes, parce qu'on a quand même un décalage de 30 ans ou 20 ans. Donc j'ai dit : je peux pas choisir à leur place. Donc c'est eux qui choisissent ce qu'eux, ils aiment. Je pense que ça c'est important.

Y.W. – D'accord. Vous utilisez des documents authentiques en cours ? Pourquoi ?

Mme R. – Authentique ? Pas pareils que les autres ? Par quel moyen ?

Y.W. – Par exemple, une publicité ou des choses qui sont jamais modifiées et simplifiées.

Mme R. – C’est rare. J’ai jamais fait ça. Une publicité, c’est vrai que c’est encore une bonne suggestion, je pense, pour faire apprendre les élèves. C’est vrai. Oui, une fois, je crois, c’est pas de publicité, mais c’est moi qui l’ai fait. En fait, les marques, les marques connues par exemple, comme Coca Cola, Carrefour, des choses classiques mais intéressantes pour les élèves. Mais ils ne savent pas tous, mine de rien, parce qu’ils ont déjà appris pour plus de 4 ans. Ils ont déjà appris 4 ans de chinois au collège, mais ils ne connaissent pas toutes les traductions, par exemple, je leur dit une fois en classe, justement comme c’est assez spécial, donc rien à voir avec le programme, le texte, tout ça. J’ai dit Coca Cola, qu’est-ce que c’est ? Et Ke Kou Ke Le, qu’est-ce que c’est ? C’est une devinette pour eux. On a fait ça, mais pas beaucoup. J’ai fait pas beaucoup de cours comme ça, mais ça c’est vrai que c’est intéressant pour les élèves. Et puis, les marques de voiture, aussi. Comment on dit en chinois, il faut que les élèves trouvent en français, et ça c’est intéressant aussi. C’est vrai. Il faut le faire plus souvent. Mais en fait ça fait pas partie du programme pédagogique, donc c’est pour ça qu’on peut pas faire trop, parce qu’on a que deux heures et demi de cours, donc, ça c’est assez intéressant pour les élèves, par contre, ils participent quand même beaucoup et puis, ils sont contents de deviner une marque ou un produit qu’ils connaissent. Voilà.

Y.W. – Donc l’activité dont vous parlez tout à l’heure, il s’agit seulement d’un entraînement linguistique ou c’est pour augmenter leur motivation pour l’apprentissage ?

Mme R. – C’est les deux, parce qu’ils ont de la curiosité, les jeunes. Parce que ça, le Ke Kou Ke Le, par exemple, on va expliquer, pourquoi, c’est ‘ke’, ça veut dire quoi le ‘kou’, les mots, les caractères, qu’est-ce que ça signifie ? Et pourquoi les Chinois ont traduit ça avec ces deux mots-là, pas avec les autres ? On a choisi parce qu’il y a un sens. Et puis, ça porte du bonheur, et puis ça fait une marque, ça fait une bonne publicité. Donc il y a beaucoup de choses, c’est non seulement le côté d’intérêt, la langue, l’autre côté, c’est aussi pour que les élèves s’intéressent à notre langue, en fait, pourquoi ce mot-là ? Les deux en fait, la curiosité et puis la motivation. Les deux.

Y.W. – Ok, d’accord. Est-ce que vous avez un exemple d’exploitation pédagogique qui développe des compétences culturelles et interculturelles des élèves ?

Mme R. – J’en ai pas moi-même, j’ai pas fait. Mais j’ai vu dans le manuel de *Ni Shuo Ne* ? Je sais pas si c’est le manuel ou le texte... Je crois que c’est le manuel...pas le texte, le cahier d’exercice, je sais plus. J’ai vu qu’ils avaient à la fin, il y avait des évaluations sur la culture chinoise, je crois que c’est assez bien, mais je n’ai pas fait personnellement, j’ai pas fait, j’ai eu par exemple, c’est assez bien, alors la question à vous, c’est quoi exactement ?

Y.W. – Est-ce que vous avez un exemple d’exploitation pédagogique qui développe des compétences culturelles et interculturelles des élèves ?

Mme R. – Pour développer, ah, oui, d’accord. ça, je sais pas, parce que ça, ce que j’ai vu c’est pour évaluer le niveau, c’est pas pour développer. J’en ai pas, personnellement, j’ai pas vu, donc j’en ai pas fait non plus. Pour développer, ça c’est bien ça. Alors vous avez des choses à me proposer (*rire*) ? Développer, non. Mais évaluer leur niveau culturel ou niveau de langue, si, j’en ai vu, il faut quand même évaluer de temps en temps, oui.

Y.W. – Avez-vous leur fait faire des auto-évaluations ? Par quels moyens ?

Mme R. – Auto-évaluations...non, j’ai pas fait. C’est vrai que ça c’est bien, mais les élèves déjà... je vais les évaluer, le contrôle, ils n’aiment pas trop. Auto-évaluation, donc, ça veut dire en classe ou à la maison ? Auto-évaluation, non, je n’ai jamais fait. Parce que même moi, je connais pas trop encore, auto-évaluation, ça veut dire préparer un truc eux-mêmes ou en...

Y.W. – Non, par exemple, j’apprends quelque chose et je sens ma progression.

Mme R. – Ah, d’accord, c’est ça, l’auto-évaluation. Ça, je sais... attendez, je réfléchis. J’avais fait quelque chose assez similaire, je pense. Par exemple, je donne du vocabulaire d’un texte, après, je leur dit, fin, une fois appris, et expliqué tout ça. Je leur demande de mémoriser rapidement, je leur donne dix minutes, ensuite, on fait la dictée, donc ça c’est...ça ressemble,

mais eux, ils vont pas évaluer eux-mêmes. Mais c'est vrai qu'ils peuvent le faire eux-mêmes aussi. Mais souvent je le fais en dictée, mais après je le corrige moi, donc ça se ressemble, mais c'est pas la même chose. On fait quand même assez souvent pour stimuler en fait la vitesse en fait. Parce que souvent les élèves râlent, ils disent : ah, dix minutes, c'est pas assez. J'ai dit : mais, vous avez déjà appris, vous connaissez déjà, donc maintenant je vous donne dix minutes, ensuite, on fait quelque chose. On fait écrire ou parler ou je dis un mot, il faut qu'un élève traduise en chinois ou en français, des choses comme ça. On fait oui, mais pas comme ce que vous avez dit, par eux-mêmes, non. Pas vraiment par eux-mêmes, c'est par moi. Fin, j'ai fait des exercices avec eux. Peut être je leur fait pas assez trop de confiance, peut être (*sourire*).

Y.W. – Est-ce que vous prenez en compte l'attitude de vos élèves ou bien le changement d'attitude de vos élèves ?

Mme R. – Oui, je prends en compte, par exemple, dans mes deux classes, il y a des changements. Par exemple, il y a une élève, pendant une période d'un mois ou deux, elle me rend plus de devoir. Pourtant, c'est une élève qui travaille assez... elle a un niveau moyen, c'est parmi les moyens. Alors, bien sûr, je parle avec elle. Une fois, j'ai dit : pourquoi tu fais pas. Je lui ai demandé gentiment de me rendre le devoir en retard. Une fois ne suffit pas, elle ne me rend pas le devoir. Elle est toujours en retard. Quand je donne de nouveau le devoir, elle me rend pas le nouveau pour la deuxième fois. Alors, à la fin, je suis obligée de la menacer, j'ai dit : si tu me le rends pas, soit je te colle, soit je téléphone à tes parents. Donc là, à partir de ce moment-là, elle me rend les devoirs. Je sens qu'il y a un changement et je crois qu'elle a... je sais pas si elle a un problème. Je lui ai dit : j'ai l'impression que tu as un problème. Tout de suite, elle a des larmes aux yeux. « Parce que tu fais plus le devoir », j'ai dit : « mais je comprend que tu as des problèmes, mais il faut quand même que tu travailles. Si tu ne travailles pas, je suis obligée de faire : soit la colle, soit l'appel aux parents ». Du coup, elle me rend, après, je trouve qu'il y a un changement avec cette élève. Bon, comme je ne suis pas le professeur principal, je m'occupe pas trop de ça. Mais je suis sûre que cette élève, elle a un problème personnel. Et il y a également deux élèves qui ont du bon niveau avant, deux garçons, mais qui commencent à relâcher, donc ça, soit avec la note, soit avec la participation en cours, et ça c'est un problème, je pense qu'il relâche lui-même. Un autre, parce qu'il a un copain qui, avec lui, qui fait rien en classe, donc avec un mauvais copain qui travaille rien, l'autre, c'est une chute libre, je vois la différence, je me rends compte et je leur dis, j'ai dit : mais est-ce que ça sert à quelque chose ? À ces deux garçons, je ne sais pas, bon, ils ont le moyen, ils ont baissé au-dessous de la moyenne à la fin de l'année. Et puis, il y a des élèves qui n'étaient pas bavards avant et qui deviennent bavards, des changements des élèves, je m'en rends compte. Et je parle avec eux, et bon, c'est vrai que quand c'est pas trop grave... J'ai pas encore téléphoné à un parent... mais je leur dis, si vraiment, ça ne marche pas, je vais parler à leur professeur principal, voilà.

Y.W. – Ces changements d'attitude, vous les valorisez ou pas ?

Mme R. – Ah, ça c'est la règle pour tout le monde. Par exemple, quand je dis, il y a la règle, par exemple, à cette élève, que soit je la colle, c'est la règle pour tout le monde. Parce qu'au départ, j'ai une règle, par exemple, j'ai dit deux fois de suite, le devoir non fait, c'est la colle. Donc ça c'est le principe pour tout le monde, pour elle et pour les autres, tandis que les autres, ils n'osent pas, parce qu'il sait qu'il y a une règle, mais elle, elle l'ose. Donc je le sais, mais je ne sais pas si c'est une valorisation, je sais pas. Mais je le tiens et puis je peux le faire...mais pour les autres élèves, par exemple, qui travaillent pas... le devoir, il me rend, mais je vois qu'il ne participe plus en classe, qui s'intéresse moins en chinois, donc ça, j'ai pas pu faire beaucoup, j'ai pas pu faire grand-chose.

Y.W. – Donc ces changements d'attitude ne se reflètent pas dans les notes ni dans les appréciations ?

Mme R. – Ah, dans les notes, sûrement, les notes, ça diminuent, il y a des changements, mais dans les appréciations, je leur dis aussi, parce que comme il y a un changement, par exemple, un élève qui bavarde, au lieu d'écouter, il bavarde, il travaille pas assez, donc il a la note qui diminue, donc dans les appréciations, bien sûr, je note : attention au bavardage. Bien sûr, je note. Et je fais de remarques, mais pas trop, parce que comme je connais pas l'origine, je marque, mais sinon, je marque pas, par exemple, une élève qui s'appelle Anne, Anne ne semble pas dans son assiette, je ne fais pas ça, je fais pas de remarques comme ça, je dis seulement qu'Anne doit travailler davantage. Par exemple, c'est tout, voilà.

Y.W. – D'accord. Ok, bon, merci beaucoup, je termine.

Y.W. – Bon, merci d’avoir accepté cet entretien. J’aimerais savoir, pour le moment combien de langues étrangères parles-tu ? Et pourquoi ces langues étrangères ?

Élève 7– Tout d’abord, je parle anglais, correctement mais pas couramment. Tout simplement parce que j’apprends l’anglais depuis la CM1, c’est la langue obligatoire donc voilà. Sinon, j’apprends le chinois depuis la 6ème et ça, c’est un choix personnel. Je trouvais que le chinois, c’était intéressant et original donc du coup, j’ai voulu apprendre le chinois. Et voilà.

Y. W. – Alors le chinois, c’est ta LV2, si je ne me trompe bien. Mais pourquoi pas en LV3, parce qu’au lycée, tu as quand même l’occasion d’apprendre le chinois ? Pourquoi tu l’apprends dès le début du collège ?

Élève 7– Je sais pas en fait, je me posais la question parce que je peux apprendre l’italien aussi en 4ème. Et en fait je me suis dit que le chinois, ce serait plus intéressant que l’italien. C’est tout. C’est juste une question d’intérêt en fait. Je trouvais ça plus original, plus amusant aussi d’apprendre le chinois que l’italien, voilà.

Y. W. – Bon. Y a-t-il quelqu’un dans ta famille qui parle le chinois ?

Élève 7– Pas du tout, pas du tout du tout (*sourire*).

Y. W. – Mais avant d’apprendre le chinois à l’école, est-ce que tu savais déjà par exemple des mots ou bien des phrases en chinois ? Comment tu les as appris ?

Élève 7– Non, j’avais aucune notion...avant de commencer le chinois en 6ème, j’avais absolument aucune notion du chinois, c’est vraiment une grosse découverte de langue.

Y.W. – Comme tu disais que tu n’avais aucune notion du chinois, qu’est-ce qui t’a motivé pour apprendre cette langue ?

Élève 7– D’abord, c’est l’intérêt pour le pays de la Chine qui est un pays assez éloigné. Je trouvais intéressant d’apprendre la langue que je pourrais utiliser dans un pays plus tard, un grand pays en plus que la Chine, ça c’est important. Et...je trouvais... d’un point de vue... surtout d’un point de vue touristique en fait, je trouvais ça bien de pouvoir être dans ce pays-là et pourvoir parler parce que l’on pense que la Chine, ça devient de plus en plus important. Donc, puis, j’avais aussi des films avec des acteurs chinois qui me plaisaient et j’avais envie de comprendre la langue originelle.

Y. W. – D’accord. C’est-à-dire qu’avant d’apprendre le chinois à l’école, tu ne savais pas parler le chinois mais tu avais déjà vu par exemple des films en chinois, tu avais déjà des images de la Chine, c’est ça ?

Élève 7– Oui, c’est ça. J’avais jamais vu des films en chinois, j’avais vu des films chinois et en français. Parce que sinon, j’aurais pas compris mais...oui en gros, c’est ça.

Y. W. – Ok. Bon. Qui a pris la décision pour cet apprentissage du chinois ?

Élève 7– C’est moi. On m’a proposé d’apprendre dès la 6ème le chinois et je me suis dit, c’est une bonne idée, donc, oui, j’ai demandé à mes parents s’ils étaient d’accord et ils étaient parfaitement d’accord, donc, voilà, c’est moi.

Y. W. – Ok. Quelles autres activités pratiques-tu concernant la Chine hors de l’école ? Je dirait pas des choses concernant les études de la langue, par exemple, un exercice d’écoute d’un morceau d’enregistrement en chinois, mais des choses même se faisant en français mais concernant la Chine.

Élève 7– Pas grand-chose en fait. Comme j’ai fait déjà beaucoup de chinois... au collège et puis maintenant au lycée, je...en dehors, j’approfondis pas vraiment l’apprentissage de la langue. Non, même je fais pas grand-chose... ça m’arrive de tester un film en chinois, mais en général, j’abandonne vite parce que j’ai pas encore le niveau pour comprendre.

Y. W. – Donc, à part ce travail en langue, c’est-à-dire, par exemple, est-ce que tu es allée à l’Institut Confucius, tu as vu une exposition de photos concernant la Chine ? Tout ça, tu n’as

jamais fait ?

Élève 7– En dehors du lycée, non. Non, toute seule, non, j'ai pas fait ça.

Y. W. – D'accord. Parce que tu apprends le chinois... Tu connais déjà l'Institut Confucius, c'est ça ? Pourquoi ça ne t'intéresse pas d'y aller hors de l'école pour voir s'il y a des activités ou bien des expositions ?

Élève 7– D'abord, c'est loin de chez moi. Ensuite, en général, les activités intéressantes, je vais aller voir... avec mes camarades de classe. Donc, après, c'est vrai que je suis pas vraiment les activités de l'Institut et j'y suis déjà allé plusieurs fois, donc au bout d'un moment ça m'ennuie un petit peu quoi.

Y. W. – Ok. Bon. Tes parents voyagent-ils ?

Élève 7– Oui, oui. Mes parents voyagent beaucoup.

Y. W. – Est-ce que tu as voyagé avec eux ?

Élève 7– Si, si, si. Je voyage beaucoup avec mes parents, oui.

Y. W. – Donc vous restez juste en France ou à l'étranger ?

Élève 7– Avant, on restait beaucoup en France parce qu'en fait j'étais un peu petite pour partir à l'étranger pendant une longue durée. Mais maintenant, oui, on voyage plusieurs pays, plutôt anglo-saxons en fait, oui. Comme l'Irlande ou le Canada.

Y. W. – Oui, donc pourquoi cette préférence ?

Élève 7– Parce que mon père parle mieux anglais que d'autres langues. (*rire*)

Y. W. – D'accord. (*rire*) C'est-à-dire que vous vous sentez mieux quand vous êtes dans les pays anglo-saxons, c'est ça ? C'est par rapport aux langues ?

Élève 7– Oui, oui, on sait quand même pratiquer telle langue dans un pays de comprendre la langue, donc oui, les seuls pays étrangers qu'on a faits pour l'instant, c'est des pays anglais.

Y. W. – Ou bien, d'après ce que j'ai compris, si vous connaissez pas une telle langue, ça vous donne l'ennui ou bien ça vous gêne... ou vous vous sentez mal à l'aise dans ces pays étrangers, c'est ça ?

Élève 7– Oui, oui, c'est ça. Parce que quand on sait pas parler ou quand on n'arrive pas à s'exprimer ou on comprend pas ce qu'on nous dit, au final on peut pas faire grand-chose... on peut pas aller au restaurant, on sait pas comment s'entretenir avec les gens ou... voilà, du coup on est obligé de tout faire tous seuls et c'est vrai que quand on visite un pays, c'est mieux d'avoir l'aide des autres personnes pour nous dire ce qui est intéressant, et voilà.

Y. W. – Alors, est-ce que vous côtoyez des amis étrangers en famille ?

Élève 7– Oui, oui, oui. C'est déjà arrivé, c'est rare, mais c'est déjà arrivé.

Y. W. – Donc il s'agit des personnes qui veulent apprendre le français en France ou je sais pas, des amis... ?

Élève 7– Une fois, ça était, en fait, un couple d'amis de mes parents qui hébergeaient un jeune allemand qui venait en France pour apprendre le français, sauf que... ils ont dû s'absenter et donc du coup on a gardé le jeune homme pendant trois ou quatre jours et voilà. Et sinon, c'était une jeune chinoise qui est venue au début de l'année à la maison, c'était juste un voyage scolaire, mais voilà.

Y. W. – Donc tes parents, ils étaient contents d'accueillir cette chinoise en famille ?

Élève 7– Contents, je sais pas. Mais ils ont trouvé ça intéressant de côtoyer une personne d'une autre culture, oui c'est sûr. Et ça s'est très bien passé. En réel elle était très très gentille. Donc oui, je pense que... ils ont bien aimé.

Y. W. – Est-ce qu'elle t'a appris quelque chose ?

Élève 7– Est-ce qu'elle m'a appris quelque chose ?

Y. W. – Oui, pendant ce séjour en famille ?

Élève 7– En fait, on a surtout parlé en anglais. Parce que je suis plus à l'aise en anglais et elle était plus à l'aise en anglais qu'en français, donc on a beaucoup parlé en anglais. Donc au niveau du chinois, pas beaucoup. Par contre, elle nous a beaucoup appris au niveau de la

nourriture chinoise. Et des habitudes qu'elle avait chez elle, un petit peu...voilà.

Y. W. – Ok, merci. Alors, quand tes parents commentent l'actualité chinoise, qu'est-ce qu'ils disent ?

Élève 7– En France, on n'a pas beaucoup d'actualités sur la Chine donc c'est un peu coupé en général. Soit c'est parce que c'est un pays lointain, donc on ne s'y intéresse pas trop, soit tout simplement les événements importants, c'est un peu... étouffés ou négatifs, oui c'est ça.

Y. W. – Donc qu'est-ce qu'ils disent ?

Élève 7– Ils disent que la Chine, c'est un beau pays, mais ils trouvent dommage que ce soit ce gouvernement là en Chine. Parce que ça abîme l'image d'un beau pays en fait.

Y. W. – Mais ça les empêche pas de t'encourager à continuer à apprendre le chinois pour ensuite exercer ton activité professionnelle concernant la Chine ?

Élève 7– Oui, oui. Ils m'encouragent, ils sont très très contents que j'apprenne le chinois. Ils pensent que, déjà c'est une langue pas beaucoup parlée en France donc au niveau professionnel, oui, ça va m'ouvrir beaucoup de possibilités oui, donc ils me poussent vraiment à apprendre le chinois.

Y. W. – Donc, deux questions concernant ce constat, quelle est l'importance du chinois d'après tes parents pour ton avenir professionnel ? Est-ce que tu es d'accord ?

Élève 7– Mes parents, c'est vrai que de leur point de vue, comme moi, je vais faire un métier dans les langues, apprendre le chinois, c'est très intéressant. Maintenant, pour leur propre média à eux, le chinois, ça leur apporterait pas grand-chose. Donc... pour moi, ils pensent que c'est une bonne chose. Maintenant pour eux-mêmes, ils trouvent ça pas très intéressant, le chinois. C'était quoi la question ? (*sourire*)

Y. W. – (*sourire*) Donc, quelle est l'importance du chinois pour ton avenir professionnel, c'était ma question. Donc tu penses que tes parents trouvent que c'est moins intéressant pour le moment ?

Élève 7– Non, pour mon expérience à moi, c'est très intéressant... Je veux être interprète en fait. Donc, c'est traduire des langues directement à l'oral. Et donc c'est une des raisons pour lesquelles je me suis beaucoup motivée en chinois. Et donc pour moi, le chinois, c'est extrêmement important, ça va être la base même de mon métier en fait. Et...

Y.W. – Et pour eux ?

Élève 7– Pour mes parents, ils pensent que c'est...oui, aussi, ils sont d'accord avec moi, parce que quand on veut être interprète, il faut maîtriser plusieurs langues possibles et donc de ce point de vue-là, apprendre le chinois en France, c'est très intéressant, oui.

Y.W. – Bon. La deuxième question, est-ce qu'ils t'encouragent à avoir des amis chinois, à participer à des activités concernant la Chine, est-ce que tu peux m'en donner un exemple ?

Élève 7– Non. J'ai pas spécialement d'amis chinois ou je fais pas d'activités envers la Chine. J'sais pas, j'ai fait un tour au festival du Nouvel An qui s'est passé à Rennes. Mais...c'est tout. En dehors de ça, non, j'ai pas beaucoup d'activités sur la Chine, personnellement en fait.

Y.W. – Donc par rapport à cette participation (au festival du Nouvel An), c'est ton enseignant qui t'a demandé d'y aller ou ce sont tes parents qui t'ont demandé d'y aller ?

Élève 7– C'est mon professeur de chinois qui m'a dit que ça allait se dérouler. Elle nous a donné un papier pour nous donner l'heure et tout. Et sinon, c'est moi et mes parents qui ont décidé d'y aller.

Y.W. – Ok, d'accord. Par rapport au professeur de chinois, quelles sont les activités et les projets culturels lancés par le professeur qui t'intéressent le plus et le moins ?

Élève 7– Le problème, c'est que notre classe, c'est assez agitée, donc on fait pas beaucoup d'activités. Par contre, je sais qu'elle a organisé une activité de calligraphie chinoise avec l'autre classe. Et la calligraphie chinoise, c'est quelque chose de très artistique et de très agréable à faire, parce qu'on est au calme et tout. Donc je pense que la calligraphie, c'est vraiment une chouette activité. Maintenant, on est allé voir à l'Institut Confucius une série de

photos sur la vieille Chine et aussi on a pu observer, lire quelques extraits d'oeuvres d'auteurs chinois. Et voilà... et oui, c'était intéressant.

Y.W. – Oui, mais ce qui t'intéresse le moins ?

Élève 7– Ce qui m'intéresse le moins ? Je pense que ce qui m'intéresse le moins, c'est... je sais pas en fait. J'aime beaucoup la calligraphie, maintenant ce qui m'intéresse le moins, je dirais, c'est les visites juste pour voir rapidement quelques choses et après on oublie une semaine plus tard. Par exemple, on est allé à l'Institut Confucius, et on avait observé ces photos et on en avait même pas parlé, on devait juste choisir une photo qui nous plaisait, la décrire et une semaine plus tard, tout était oublié et donc je pense que c'était pas très intéressant de faire une visite... si c'était juste pour ça quoi.

Y.W. – De retour de l'Institut Confucius, tu préfères un travail plus profond sur ce que vous avez eu, c'est ça ?

Élève 7– Je pense que faire un travail intéressant sur l'exposition, mais pas deux semaines plus tard, on aura oublié même qu'on est allé voir cette exposition, je trouve que ça c'est dommage.

Y.W. – Ok, bon. Je pense que par exemple, avant d'entrer au Collège O, il y avait une journée des portes ouvertes ou bien avant d'entrer au lycée Zola, il y avait également une journée des portes ouvertes. Tu as déjà assisté aux deux journées des portes ouvertes, c'est ça ? Donc, qu'est-ce qui t'a le plus marqué, qu'est-ce qui t'a motivé à apprendre le chinois ou bien à continuer à apprendre le chinois ou même en Section Orientale ?

Élève 7– Au collège, j'avais déjà mon envie d'apprendre le chinois et c'est vrai que quand on m'a dit que ça se passait très bien au collège et que on apprenait bien, ça m'a donné envie maintenant c'est vrai que la classe bilangue en 6ème, elle a été lancée avec mon année, donc il y avait pas vraiment d'élèves pour me dire ce qu'ils faisaient avant. C'était surtout des retours d'autres établissements qui pratiquaient déjà ça. Mais dans mon collège, on avait pas encore vécu donc c'est vrai que quand je suis entrée en 6ème, je n'étais pas très renseignée. Maintenant quand je suis entrée à Zola, je suis allé faire la journée des portes ouvertes. Mais c'était surtout pour savoir si j'allais faire la Section Orientale pour approfondir encore. Parce que le chinois de toute façon, je devais le continuer, parce que c'était ma LV2. Donc à ce niveau-là, ça a pas changé. J'ai continué le chinois. Mais c'est vrai que j'ai rencontré la professeure Madame G, et elle avait l'air très très enthousiaste pour la Section Orientale. Et c'est vrai que... elle m'a dit: "oui, si tu veux apprendre les langues, c'est vraiment bien, ça va t'apprendre l'histoire aussi la géographie de la Chine. Et c'est important pour les Chinois, la culture. Donc, il faudrait mieux que tu fasses la Section Orientale." Et donc, je me suis lancée. Voilà.

Y.W. – Ok. D'après ce que j'ai compris, le seul souci avant l'apprentissage du chinois, c'était la difficulté de cette langue, si une fois tu as été rassurée en disant que ça se passe bien, tu aurais aucun souci pour choisir cette langue, c'est ça ?

Élève 7– Oui, c'est ça. Ça se passe très bien, donc...moi, j'ai pas de problème avec le chinois, non.

Y.W. – Ok. Bon. Qu'est-ce que tu préfères, un prof français de chinois ou un prof chinois de chinois ? Pourquoi ?

Élève 7– Je préfère un prof français de chinois. Parce qu'il a grandi en France, donc il connaît à peu près les habitudes des élèves français. Il sait mieux comment s'y prendre qu'un professeur immigré en fait. Et je pense que par rapport aux professeurs chinois, il connaîtra mieux les habitudes des élèves, il sera mieux digéré qu'un professeur chinois qui apprend le chinois à ses élèves. Parce que... on sait bien qu'en Chine, les élèves sont beaucoup plus disciplinés. Donc c'est vrai qu'un professeur chinois veut que les élèves soient disciplinés, correctement comme en Chine. Forcément les élèves, ils vont en profiter parce que à cet âge là, on est pas encore très matures. Donc forcément, je pense qu'un professeur français qui

apprend le chinois, c'est mieux qu'un professeur chinois qui apprend le chinois. Parce qu'il saurait mieux gérer les élèves.

Y.W. – Donc, je pense que la gestion de classe, c'est la plus importante pour toi. Même si par exemple, le professeur chinois de chinois parle mieux la langue, connaît mieux la culture chinoise, c'est ça ?

Élève 7– Il se trouve qu'en tant qu'élève, on ne pourrait pas vraiment vérifier le niveau de chinois du professeur qui parlera toujours mieux que nous. Donc je pense que c'est pas très important. Alors, (inaudible) le moment où le professeur a quelque chose à nous apprendre et qui maîtrise la langue même s'il maîtrise moins bien qu'un Chinois. Je pense que de toute façon, ce sera mieux, avoir un professeur qui maîtrise mieux la langue mais gère mal sa classe, apprendre moins de choses à ses élèves qu'un professeur qui connaît moins une langue mais qui gère bien sa classe.

Y.W. – Ok, Est-ce que tu poses ou bien tu as posé des questions négatives sur la Chine à ton professeur ? Qu'est-ce qui t'a répondu ?

Élève 7– En fait, je suis quelqu'un qui s'intéresse au niveau de la politique. Donc, c'est vrai que jusqu'en 4ème, on a eu des professeurs français. Et en 3ème, on a eu un professeur chinois, une professeur. Et c'est vrai que je lui ai posé des fois des questions sur le gouvernement et sur le Tibet, parce que c'était de l'actualité. Et c'est vrai que... ça s'est pas très très bien passé. Elle s'est vexée en fait. Et... elle m'a remparé carrément, et c'est vrai que ça s'est mal passé à ce moment-là.

Y.W. – Donc ça t'a motivé à chercher plus d'infos par d'autres moyens ou bien ça te met un peu mal à l'aise ?

Élève 7– Oui, c'est en fait, ça me met plutôt mal à l'aise par rapport à ma professeur du chinois du coup, parce que je me dis qu'au niveau de la culture, on peut pas vraiment en parler, parce que... on a pas la même civilisation... on a pas la même culture en fait, donc on peut pas parler vraiment de l'histoire ou de la politique de la Chine, ou même des habitudes des Chinois, parce que... on est en conflit en fait, on a pas les mêmes convictions. Donc, c'est vrai que ça m'a mis assez mal à l'aise. Maintenant, je me renseigne pas plus, et je me renseigne pas moins, ça change pas mon intérêt.

Y.W. – Bon. D'accord. Si je me trompe pas, vous aurez un séjour en Chine ? Tu as envie d'y aller ?

Élève 7– Normalement, on a un séjour en Chine, sauf qu'en fait, comme il y a une charte des voyages qui a été signée, normalement, il y a que les Secondes qui vont partir. Parce qu'ils considèrent qu'en Première et en Terminale, avec le Bac, on peut plus partir. Du coup, j'espère qu'on aura un voyage, mais c'est pas sûr du tout, normalement, en juillet, mais oui, oui, j'ai vraiment envie d'y aller l'année prochaine. Oui, ça m'intéresse beaucoup.

Y.W. – Donc, est-ce que pour le moment le professeur vous a demandé déjà de faire quelque chose pour préparer ce séjour ?

Élève 7– Pas du tout, pas du tout, non.

Y.W. – Ok. Bon. As-tu un correspondant chinois obtenu par le prof ?

Élève 7– Non. J'ai pas de correspondant. Sauf si on considère que l'élève chinoise qui est venue quelques jours chez moi, c'est un correspondant, mais sinon, j'ai pas de correspondant.

Y.W. – Tu maintient le contact avec la Chinoise qui était chez toi ?

Élève 7– J'ai essayé mais en fait, elle ne m'a jamais répondu.

Y.W. – Alors, d'après toi, c'est pour quelle raison elle ne t'a pas répondu ?

Élève 7– Soit on s'est trompé dans l'adresse, soit... je ne sais pas, elle l'a pas reçu ou... alors elle a décidé que c'était pas intéressant et elle n'a pas répondu. C'est possible aussi.

Y.W. – Ok. En ce qui concerne les documents que tu utilises en cours, est-ce que le professeur vous a donné des documents complémentaires sur la culture chinoise ?

Élève 7– Oui, oui, oui. On a eu des documents... sur le Nouvel An, beaucoup sur le Nouvel

An. On a eu quelques informations aussi sur... c'était sur quoi... sur les travailleurs ou les... il nous a distribué une feuille sur les horaires et la façon de travailler des Chinois. Voilà. Et... sinon... à part le Nouvel An et cette feuille-là, on a pas eu beaucoup d'informations sur la Chine, autres que dans le cours.

Y.W. – Est-ce que vous avez jamais utilisé, par exemple des films, des chansons ou bien des photos en cours ?

Élève 7– On a utilisé des photos, des fois c'est des diaporamas, comme la chaîne de montagnes E Mei Shan. Voilà, il nous a montré quelques photos, les montagnes du Tibet aussi donc, oui, on a eu plusieurs photos pour se faire une idée un peu de l'ensemble de la Chine. Oui.

Y.W. – Quel type de documents te plaît le plus, même s'ils n'ont pas encore été utilisés en cours ?

Élève 7– Je pense qu'un diaporama, c'est bien. Ça permet aux élèves de voir... des images et en même temps, ça permet au prof d'expliquer au fur et à mesure et de donner les connaissances aux élèves. Je pense que c'est le mieux.

Y.W. – Ok. A partir du manuel et des documents donnés par le prof, as-tu une image de la Chine ?

Élève 7– On a pas de manuel.

Y.W. – Donc par rapport à ce que vous avez déjà appris en cours...

Élève 7– Oui. Moi, j'ai une assez bonne image de la Chine. Je les habitants... les Chinois très sympathiques, même gentils en règle générale. Et c'est vrai que c'est un pays assez... c'est un pays... de l'Orient, donc... forcément ça fait rêver un petit peu. Et... oui, moi, j'ai une bonne vision de la Chine hormis son régime politique.

Y.W. – Donc pourquoi le régime politique qui t'intéresse le plus ?

Élève 7– Tout simplement parce que c'est pas un pays... je veux pas vous vexer, c'est pas un pays libre en fait. Et c'est parce que comme c'est une dictature, je me dis que... les habitants, même s'ils sont gentils et tout, au final, ils ne sont pas libres. Et ça me rend un peu triste en fait. Voilà.

Y.W. – C'est parce que tu vois la différence entre la France et la Chine au niveau du régime politique ou bien tu t'intéresses aux êtres humains, à l'humanité ?

Élève 7– Déjà, oui, je vois carrément la différence entre la France et la Chine, et ensuite, je pense que... je sais pas si vous avez suivi, mais les actualités par rapport au nord de l'Afrique, les pays arabes qui se sont libérés. Et je pense que c'est un symbole que... le monde a besoin de liberté, les habitants sont tous égaux. Il y a pas de plus fort et de moins fort. Et je pense que ça, c'est le problème, c'est ce qui se déroule en Chine. Et du coup, d'un point de vue politique déjà... on voit bien la différence. Mais en plus, oui, ça m'embête, parce que les habitants, ils sont... ce qui me (inaudible) le plus en fait, c'est qu'en général, ils ne se rendent même pas compte eux-mêmes. Ils pensent qu'ils ont un beau pays... c'est vrai que ça me rend triste pour eux en fait. Donc oui, c'est aussi du point de vue de l'humain, oui.

Y.W. – Bon, après l'apprentissage du chinois pendant ces années, est-ce que l'image de la Chine actuelle est pareille à celle que tu avais avant l'apprentissage du chinois ?

Élève 7– Non, ma vision a bien changé. Parce qu'en fait, de la Chine, je connaissais pas beaucoup de chose, je connaissais un peu, j'avais déjà vu des films où il y avait Pékin ou Shanghai. Mais c'est vrai que c'est surtout des villes dont on parle le plus. Et les autres villes comme Chongqing ou... c'est bien intéressant aussi parce qu'ils ont leur histoire. Et c'est vrai que ces villes-là, on en a pas parlés, et donc, ma vision, elle a beaucoup changé de la Chine, parce que c'est vrai qu'en plus, j'avais la vision politique de mes parents, donc pour moi, même s'il est très intéressant comme pays, c'est un pays assez sombre en fait. Parce que j'avais une vision assez vieille de la Chine, voilà. Et... donc, c'est vrai que ça m'a fait beaucoup découvrir, l'apprentissage me fait beaucoup découvrir la Chine, c'est en fait, c'est

un pays extrêmement moderne et... même s'ils sont encore en train de se développer, c'est vrai que ma vision de la Chine a beaucoup changé.

Y.W. – Une question de plus, tu disais tout à l'heure que tu t'intéressais beaucoup plus au régime politique chinois, donc c'est ton propre intérêt ou bien c'est sous l'influence de tes parents ?

Élève 7– C'est de toute façon sous l'influence de mes parents parce que on (*inaudible*) très bien. Mais non, c'est vraiment de mon intérêt, parce que... en plus, j'apprends le chinois, je suis beaucoup plus plongé au quotidien en fait dans cette situation. Parce que je fréquente des élèves chinois et mes professeurs sont Chinois, donc c'est vrai qu'à ce niveau-là, c'est aussi beaucoup plus mon point de vue, ou mes convictions.

Y.W. – Ensuite, à travers les cours de DNL ou bien les cours en Section Orientale, tu as déjà des connaissances sur l'histoire et géographie de la Chine, qu'est-ce qui t'a le plus marqué ? Qu'est-ce qui reste dans ta tête ?

Élève 7– On a pas encore fait beaucoup d'histoire mais juste ce qui me marque beaucoup, c'est vraiment toutes les différences qu'on peut trouver en Chine. Ils sont vraiment impressionnants qu'il y a vraiment des climats extrêmement différents, ou... des niveaux de développement différents, c'est vrai que dans un seul pays, c'est assez impressionnant. Maintenant, je sais qu'aussi, on verra ça l'année prochaine normalement mais je sais aussi que c'est un pays extrêmement vieux et... ce qui m'intéresse beaucoup en fait, c'est toutes les dynasties qui se sont succédées, toutes les histoires d'empereurs et tout, ça, je trouve ça extrêmement intéressant.

Y.W. – Donc, ses connaissances, comme les cours de DNL n'ont pas encore abordé ces sujets, tu les as à travers la lecture hors de l'école, c'est ça ?

Élève 7– Alors, pour savoir d'où ça vient, je sais pas, ça fait déjà beaucoup d'années que je suis intéressée par les empereurs chinois. Et je saurais pas dire d'où ça vient mais... sans doute oui, mais les lectures ou des films que j'ai déjà regardés, j'imagine.

Y.W. – Bon, d'après toi, quels sont les sujets qui devraient être abordés en classe ?

Élève 7– En DNL ou en cours de chinois ?

Y.W. – Les deux.

Élève 7– Alors j'en sais rien... c'est surtout, je pense que ce qui importe, c'est du point de vue plus économique pour... qu'on puisse... s'adapter à l'actualité de la Chine en fait. Je pense que c'est plus intéressant. Après... apprendre la géographie ou l'histoire, c'est pour avoir plus de supports en fait pour cette connaissance de l'économie et de l'actualité de la Chine.

Y.W. – Donc pourquoi tu penses qu'on doit travailler l'économie chinoise en cours ?

Élève 7– C'est un pays extrêmement puissant, qui va bientôt devenir la première puissance mondiale. Donc je pense que... tout le monde le sait, ça. Et je pense que si tout le monde le sait, c'est parce que c'est important. Et... donc, de ce niveau-là, je pense que c'est important d'approfondir les connaissances de l'économie chinoise.

Y.W. – Tu as envie d'aller en Chine, pourquoi ?

Élève 7– Pour découvrir le pays de l'intérieur. On nous en a toujours parlé, on montre des photos, on en a parlé, on a parlé de l'histoire et de la géographie, mais j'ai envie de le voir de mes propres yeux.

Y.W. – C'est-à-dire, c'est pour expérimenter la vie quotidienne des Chinois, c'est ça ?

Élève 7– Oui, c'est ça. En gros, c'est pour savoir... parce qu'on en parle beaucoup du point de vue général, la présentation des villes et tout. Mais au quotidien, je sais pas vraiment comment se comportent les Chinois, quel est leur travail, j'imagine que c'est pareil qu'en France, mais je le sais pas vraiment, donc j'aimerais bien vérifier par moi-même.

Y.W. – Ok, bon. D'après toi, pour s'entendre avec un Chinois tout en évitant les malentendus, qu'est-ce qui est le plus important ?

Élève 7– D'abord, je pense que le plus important, ce sont les règles de vie. Parce que par

exemple, j'ai appris mais j'ai appris juste au début de l'année, quand on rencontre un Chinois, ils font pas du tout la bise. Et ça m'a beaucoup surpris, parce que pour moi, c'est la base même pour se saluer en fait. Et même se remercier, voilà. Et donc je pense que c'est vraiment les règles simples de la vie quotidienne qui sont le plus important. Parce que je sais pas si je... en fait, je peux vous poser une question ? Quand on fait la bise à un Chinois, il réagit comment ?

Y.W. – Je pense qu'ils vont être un peu gênés, oui, parce que le contact corporel... la communication proxémique en Chine est assez réservée.

Élève 7– Et... voilà, donc vous venez de me donner la réponse. Du coup en fait, c'est... je pense que déjà c'est vraiment les simples échanges dans la vie de tous les jours. Nous, entre une fille et un garçon, ça nous posera aucun problème de faire la bise, et je fais ça tous les jours avec beaucoup de gens. Donc c'est vrai que... à ce niveau-là, j'imagine que ça pourrait choquer les Chinois. Donc je pense que c'est... tout simplement les règles de base, de la vie quotidienne, oui.

Y.W. – Donc deux questions concernant cette réponse, la première est que tu penses que ces règles de vie, sont beaucoup plus importants que la langue pour mieux communiquer avec un Chinois, c'est ça ?

Élève 7– Oui, je pense que les règles de vie, c'est la base de la politesse et la politesse, c'est la base de l'échange en fait entre les... parce qu'on pourrait très bien parler la langue, mais si on se comporte très mal, personne voudrait parler avec nous. Donc il vaut mieux commencer par connaître les règles et ensuite apprendre la langue à partir de ça, petit à petit. Et comme ça, on pourrait vraiment bâtir un échange que... commencer en arrivant et en parlant bien la langue, mais si on se comporte très mal, personne, les gens s'approcheraient pas de vous.

Y.W. – Tout à l'heure, tu as raconté ton expérience pour faire la bise, donc tu penses que c'est à toi à t'adapter aux habitudes chinoises ou bien c'est à eux à s'adapter à la culture française ?

Élève 7– Ça dépend dans quel pays on est tout simplement. J'ai pas fait la bise à ma correspondante chinoise qui est venue en France pour ne pas la mettre mal à l'aise, tout simplement. Parce que je sais qu'elle n'a pas cette habitude-là. Mais c'est vrai que si elle habitait en France... sur une longue période, je pense qu'il faudrait au bout d'un moment qu'elle s'habitue parce que c'est vrai que, ça mettrait les Français du coup mal à l'aise. Par contre, c'est vrai que si moi, j'étais en Chine, je ferais pas la bise pour éviter qu'on me juge mal déjà et puis pour éviter de mettre les gens autour de moi mal à l'aise aussi.

Y.W. – Ok, d'accord. Bon, si tu as des questions concernant la Chine, tu préfères les demander à ton enseignant ou chercher sur internet ou par d'autres moyens ?

Élève 7– Je pense que d'abord, je demanderai à mon enseignant parce que c'est vraiment...

Y.W. – C'est l'enseignant français de chinois ou chinois de chinois ? (*rire*)

Élève 7– Les deux en fait. Parce que je pense qu'ils connaissent la langue, ce seront plutôt une première source aux informations, sur Internet on trouverait n'importe quoi. Mais s'ils sont pas capables de me fournir des réponses, j'irai après voir sur Internet, mais d'abord, j'irai voir mon professeur.

Y.W. – Ok. Bon. Souhaites-tu poursuivre tes études de chinois après le Bac ?

Élève 7– Oui, parce que comme j'ai dit tout à l'heure, c'est mon but professionnel, donc oui, je vais poursuivre mes études de chinois.

Y.W. – Alors, les journaux et les émissions télévisées parlent tous les jours de la Chine, qu'est-ce que tu en penses ?

Élève 7– J'ai pas l'impression qu'en fait on parle tous les jours de la Chine. En France, c'est pas beaucoup en ce moment, en plus il y a eu l'élection présidentielle il y a pas longtemps. Donc c'est vrai que la Chine, ça fait plusieurs mois qu'elle est un peu oubliée en fait. Donc, c'est vrai qu'à ce niveau-là, j'ai pas vraiment de réponse à vous donner, parce que... de mon point de vue, ça fait longtemps que j'ai pas entendu parlé de la Chine, en fait, hormis en

chinois.

Y.W. – D'accord. As-tu mangé au restaurant chinois ? Est-ce que la cuisine chinoise t'a plu ?

Élève 7– Oui, j'aime bien, j'aime bien la cuisine asiatique et chinoise, même s'il y a des plats un peu particuliers. Parce que je mange pas de scorpion. (*rire*) Mais, c'est vrai qu'à part ça, je pense que la Chine, la nourriture chinoise, ça me plaît bien en règle générale. Mais c'est vrai que je pense que la nourriture chinoise qu'on sert en France est adaptée au goût des Français et je pense qu'elle aura pas le même goût que la nourriture chinoise en Chine en fait.

Y.W. – Donc tu parlais tout à l'heure des plats spécifiques. Si jamais il y a des plats spécifiques, par exemple, une fois que tu seras invitée, il y aura des scorpions, qu'est-ce que tu vas faire ?

Élève 7– Je pense que je vais goûter, je vais faire un effort. Mais c'est vrai que... c'est pas du tout... les scorpions en France, c'est quelque chose d'assez horribles, donc... je pense que je m'excuserai et dirai que j'arrive pas à manger, que ça me plaît pas. Je le dirai poliment mais... Ce sera dommage de se rendre malade, si je vais en Chine, d'être malade à cause de ça.

Y.W. – Mais des Chinois en mangent, donc d'après toi, tu le trouves bizarre ou...c'est normal ?

Élève 7– Je pense que... nous, par exemple, en Bretagne, ou en France, on mange les escargots. Et c'est vrai que pour d'autres pays, ça pourrait être extrêmement bizarre, donc... moi, je suis quelqu'un très ouverte, donc de mon point de vue, ils mangent ce qu'ils ont envie de manger, ça leur plaît, ils le mangent. Maintenant, c'est vrai que d'un point de vue purement français, je trouve ça un peu bizarre quand même (*sourire*). Parce que quand j'y pense, ça me... dégoûte un petit peu. Mais c'est vrai que sinon, d'un point de vue étranger, je me dirais que, nous aussi en France, on mange des choses particulières, et ça fait penser à notre culture, et il faut l'accepter, c'est comme ça.

Y.W. – Tout à l'heure, tu disais que tu étais quelqu'un ouvert. Donc, d'après toi, cette ouverture, c'est à travers les cours ou bien l'apprentissage des langues étrangères à l'école ou hors de l'école, sous l'influence de tes parents ?

Élève 7– Je pense que c'est d'abord sous l'influence de mes parents. Je pense que mes parents, c'est d'abord eux qui m'ont ouvert en fait. Ils auraient pu m'aider autrement. Mais c'est vraiment eux d'abord qui m'ont ouvert aux autres cultures, même s'ils la fréquentent pas tous les jours. Ma mère qui est psychologue en fait, auprès des enfants. Elle connaît beaucoup d'enfants qui viennent d'autres pays, et qui ont besoin de s'adapter aux cultures françaises. Donc c'est vrai que ma mère, très tôt, initiait aux ouvertures envers les autres enfants, parce que c'est important, c'est la première chose pour mettre les gens à l'aise et pour qu'ils puissent s'intégrer. Donc, c'est d'abord une ouverture de mes parents et même plus de ma mère.

Y.W. – Donc tu penses que les cours de langues jouent un rôle moins importants ?

Élève 7– En fait, les cours de langues, c'est arrivé après. C'est parce que j'étais ouverte grâce à mes parents que je commençais le chinois en 6ème. Donc je pense qu'à l'origine, c'est mes parents.

Y.W. – Ok. Est-ce que tu penses que les discussions sur la Chine et les Chinois t'ont fait changé l'avis sur la France et les Français ?

Élève 7– Sur la France et les Français... en général, non. C'est surtout au niveau des élèves. Je pense qu'au départ, je sais que les élèves français étaient sympathiques et tout, mais quand on fréquente des élèves chinois qui sont toujours polis, toujours très gentils et très sérieux, très calmes, je pense, je me suis mise à penser qu'en fait, les élèves français étaient vraiment mal éduqués, en général.

Y.W. – Ok, on termine. C'est intéressant de pouvoir discuter avec toi. Merci beaucoup.

Y.W. – Merci d’avoir accepté cet entretien. La première chose que j’aimerais savoir c’est: combien de langues étrangères apprends-tu pour le moment et pourquoi ces langues étrangères ?

Elève 14 – Deux, le chinois et l’anglais. L’anglais, c’est obligatoire et le chinois, c’est parce que ma mère est Chinoise.

Y. W. – C’est parce que ta maman est Chinoise. Donc, quel est le lien entre l’origine de ta maman et l’apprentissage du chinois ?

Elève 14 – Je dois savoir parler...

Y. W. – C’est pour mieux communiquer avec ta maman ou bien c’est pour connaître sa culture ?

Elève 14 – Oui, et puis avec ma famille chinoise.

Y. W. – D’accord. De toute façon, le chinois c’est ta LV2 pour le moment. Mais tu auras quand même l’occasion de l’apprendre au lycée, pourquoi tu as choisi le chinois dès le début du collège ?

Elève 14 – J’ai pas trop de choix, et puis... pour savoir mieux parler.

Y.W. – Pour savoir... ?

Elève 14 – Pour pouvoir mieux parler.

Y. W. – Pour mieux parler, d’accord. Donc quelle langue parles-tu avec tes parents en famille ?

Elève 14 – Le français. (*sourire*)

Y. W. – Le français, même avec ta maman ?

Elève 14 – Oui.

Y. W. – Pourquoi ? C’est parce que le français est beaucoup plus facile ou bien...

Elève 14 – C’est ma langue maternelle.

Y. W. – C’est ta langue maternelle...

Elève 14 – Comme on est en France, on parle français. Mais quand on est en Chine, on parle chinois.

Y. W. – Ok, d’accord. Avant d’apprendre le chinois à l’école, tu savais déjà quelques mots et phrases en chinois ?

Elève 14 – Oui.

Y. W. – C’est ta maman qui t’a appris ou bien c’est ta famille qui t’a appris ?

Elève 14 – C’était ma maman qui m’a appris.

Y. W. – Donc avant l’apprentissage du chinois à l’école, tu étais déjà allé en Chine ?

Elève 14 – Oui, tous les ans.

Y. W. – Donc tu as eu quand même l’occasion de parler avec tes cousins et tes cousines en chinois.

Elève 14 – Oui.

Y. W. – De quoi parliez-vous ?

Elève 14 – Je sais compter mon année, (*sourire*) des choses comme ça.

Y. W. – C’est-à-dire, avant l’apprentissage du chinois à l’école, tu te débrouillais déjà en chinois.

Elève 14 – Oui.

Y. W. – Qui a pris la décision pour cet apprentissage du chinois, qu’est-ce qui t’a motivé ?

Elève 14 – C’est mes parents. (*sourire*)

Y. W. – Il me semble que tu ne voulais pas, mes tes parents t’ont forcé un peu ?

Elève 14 – Oui.

Y. W. – Oui ? Raconte-moi un peu cette histoire, s’il y en a une.

Elève 14 – Comme ma mère est Chinoise, je devais apprendre pour parler en Chine.

Y. W. – Mais comme tu disais tout à l’heure, tu te débrouillais déjà pas mal en chinois. Pourquoi tu continue à apprendre le chinois à l’école ?

Elève 14 – Pour savoir plus de choses.

Y. W. – Par exemple ?

Elève 14 – Le Pinyin et l’écriture des caractères.

Y. W. – Ok, d’accord.

Elève 14 – J’étais dans une école chinoise avant. J’avais des cours de chinois samedi avec des enfants qui étaient comme moi, à moitié Chinois.

Y. W. – Donc c’était où ? En France ?

Elève 14 – Oui, à Lyon.

Y. W. – A Lyon ? Et es cours t’ont plu ?

Elève 14 – Ben, oui. J’étais... oui.

Y. W. – Oui.

Elève 14 – C’était dans une association.

Y.W. – C’est-à-dire que tout au début, tu n’étais pas très motivée pour l’apprentissage du chinois à l’école ?

Elève 14 – Non. (*sourire*)

Y.W. – Pourquoi ? Parce que tu pensais que ça suffisait déjà.

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Et puis pour le moment, t’as changé d’avis ou...

Elève 14 – Non, ça va. Et puis, ça me fait un peu monter ma moyenne.

Y.W. – D’accord. Alors quelles autres activités pratiques-tu concernant la Chine hors de l’école ?

Elève 14 – J’en pratique pas.

Y.W. – Tu n’es jamais allée à l’Institut Confucius pour voir une exposition ou...quelques choses comme ça ?

Elève 14 – Si, des fois, je suis allée pour chercher des livres.

Y.W. – Ok. Des livres en français concernant la Chine ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Et des livres pour enfants, c’est ça ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Ok. Bon. Tu as des cousins et des cousines en Chine, est-ce que vous vous communiquez souvent ?

Elève 14 – Oui, souvent.

Y.W. – Sur internet ?

Elève 14 – Non, non.

Y.W. – Sur MSN ?

Elève 14 – Non. Des fois, oui, par téléphone.

Y.W. – Et sur quoi discutez-vous ?

Elève 14 – La famille, des choses comme ça. On parle pas très longtemps.

Y.W. – Tu as parlé, par exemple, de l’école ici ?

Elève 14 – Pas par téléphone.

Y.W. – Pas par téléphone, donc par quel moyen ?

Elève 14 – Non, non, mais quand je suis avec lui, je lui parle.

Y.W. – Mais pas par téléphone.

Elève 14 – Pas beaucoup.

Y.W. – Plutôt sur la famille, c’est ça ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Tes parents voyagent-ils ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Tu as voyagé avec eux ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Vous restez, en France ou à l'étranger ?

Elève 14 – Oui, on voyage en Chine. Souvent on voyage en Chine pour les grandes vacances. Mais sinon on voyage dans d'autres endroits.

Y.W. – Vous côtoyez des amis étrangers en famille ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Donc il s'agit des amis Chinois ou... ?

Elève 14 – Oui, des fois.

Y.W. – Des fois ? Jamais des amis d'autres nationalités ?

Elève 14 – Non.

Y.W. – Donc soit Chinois soit Français.

Elève 14 – Des fois, il y en a qui sont intervenus dans d'autres pays, mais bon... c'est des Chinois.

Y.W. – Bon. Quand tes parents commentent l'actualité chinoise, qu'est-ce qu'ils disent ?

Elève 14 – Je sais pas. (*sourire*)

Y.W. – Ils ne parlent pas de la Chine dans la famille ?

Elève 14 – Ils en parlent pas trop.

Y.W. – Tes parents se sentent-ils concernés par le cours de chinois ?

Elève 14 – Non. C'est-à-dire ?

Y.W. – C'est-à-dire, par exemple, est-ce que tes parents suivent tes études de chinois, ils regardent un peu tes cahiers de chinois...

Elève 14 – Non.

Y.W. – Et ta maman te donne des aides pour les exercices de chinois ?

Elève 14 – Non.

Y.W. – Non, jamais ?

Elève 14 – Non.

Y.W. – Bon. Tes parents, ils t'encouragent à avoir des amis Chinois ou à participer à des activités concernant la Chine ?

Elève 14 – Aucun des deux. (*sourire*) J'ai des amis Chinois, mais je fais pas d'activités chinoises.

Y.W. – C'est-à-dire que tes parents ne t'encouragent pas pour l'apprentissage du chinois ?

Elève 14 – Si. C'est eux qui veulent.

Y.W. – C'est eux qui veulent ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – D'après eux, quelle est l'importance du chinois dans ton avenir professionnel ?

Elève 14 – C'est pas forcément un avenir chinois. C'est pas forcément un avenir professionnel chinois.

Y.W. – Tu l'apprends que pour communiquer avec ta famille, c'est ça ? Est-ce que tu es d'accord avec eux ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Alors, quels sont les activités et les projets culturels lancés par le professeur qui t'intéressent le plus et le moins ? Pourquoi ?

Elève 14 – Des activités en cours ?

Y.W. – Oui, des activités en cours ou bien des sorties, des panneaux que vous avez réalisés, etc.

Elève 14 – Oui, les sorties, c'est bien. (*sourire*)

Y.W. – Donc pourquoi ? C'est parce que les activités des sorties elles-même qui t'intéressent ou bien c'est parce que ça vous permet de sortir de l'école ?

Elève 14 – Les activités... les sorties, à l'Institut Confucius, elles sont bien. Parce qu'on fait

des activités.

Y. W. – D’après ce que je connais, vous n’avez fait que la calligraphie, c’est ça ?

Elève 14 – Oui.

Y. W. – Donc tu aimes bien la calligraphie ?

Elève 14 – Oui.

Y. W. – Tu la pratiques un peu chez toi ?

Elève 14 – Non. (*sourire*)

Y. W. – Non, Ok. Et qu’est-ce qui t’intéresse le moins ?

Elève 14 – Je sais pas. (*sourire*)

Y. W. – Ok. Est-ce que la journée des portes ouvertes t’a motivé quand même pour apprendre le chinois ici ?

Elève 14 – Pas trop.

Y. W. – Pas trop ?

Elève 14 – Non.

Y. W. – Pas trop, ça veut dire que tu es venue mais tu n’as pas beaucoup vu ?

Elève 14 – Oui.

Y. W. – Donc qu’est-ce que tu as vu ?

Elève 14 – Je crois que j’ai vu des dialogues.

W. – Des dialogues ? Entre parents et professeurs ?

Elève 14 – Non, non. Entre des élèves qui faisaient des dialogues.

Y. W. – Ok. Ça t’a motivé à apprendre le chinois ici ?

Elève 14 – J’ai eu pas peur. J’étais pas inquiète, donc ça allait.

Y. W. – D’accord. Qu’est-ce que tu préfères, un prof français de chinois ou bien un prof chinois de chinois ? Pourquoi ?

Elève 14 – Je pense que chinois de chinois, c’est mieux. Parce qu’ils ont un meilleur accent.

Y. W. – Mais de toute façon, ta maman est Chinoise. Donc elle peut te corriger.

Elève 14 – Oui.

Y. W. – Donc pourquoi tu préfères un professeur chinois de chinois ?

Elève 14 – Je trouve que les tons sont mieux. (*sourire*)

Y. W. – Pour la plupart du temps, tu apprends le chinois avec les profs en cours ou avec ta maman à la maison ?

Elève 14 – En Chine, c’est elle qui m’apprend. Mais sinon, en cours.

Y. W. – D’accord. Est-ce que tu poses des questions négatives sur la Chine à ton professeur ?

Elève 14 – Non.

W. – Est-ce que tes camarades de classe ont déjà posé des questions négatives concernant la Chine à votre professeur ?

Elève 14 – Comme quoi ?

Y. W. – Par exemple, est-ce que les Chinois mangent du chien ? Pourquoi ils mangent du chien, etc.

Elève 14 – Oui.

Y. W. – Oui, donc qu’est-ce que le professeur vous a répondu ?

Elève 14 – Je sais plus, mais j’ai déjà entendu cette question, mais je sais pas si c’était un prof.

Y. W. – Est-ce que ces questions t’ont motivée à chercher plus d’infos sur Internet ou à t’orienter vers ta maman ?

Elève 14 – Je vais demander à ma maman.

Y. W. – Qu’est-ce qu’elle t’a dit ?

Elève 14 – Non, c’est que dans des régions.

Y. W. – Ok. As-tu un correspondant chinois obtenu par le professeur ?

Elève 14 – Non, plus maintenant.

Y. W. – Plus maintenant ?

Elève 14 – L'année dernière, j'en avais un.

Y.W. – Tu en étais contente ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Donc qu'est-ce que tu attends de lui ?

Elève 14 – ... (*sourire*)

Y.W. – Parce que tu as déjà pas mal d'échanges avec les Chinois.

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Et même des Chinois dans ton âge. Donc qu'est-ce que tu attends d'un correspondant chinois ?

Elève 14 – Je sais pas, mais... (*sourire*) J'aime bien recevoir des lettres. C'était bien.

Y.W. – Ou c'est parce que tu aimes bien écrire ?

Elève 14 – Oui. Puis, c'était intéressant de recevoir des lettres de correspondant.

Y.W. – Ok. Bon. C'est-à-dire ce dont vous pouvez parler n'est pas très important.

Elève 14 – Non.

Y.W. – L'important c'est que tu peux recevoir des lettres.

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Ok, bon. Tu savais déjà parler en chinois avant l'apprentissage à l'école, est-ce que ton professeur en est au courant ?

Elève 14 – Oui, souvent.

Y.W. – Dans ce cas-là, le professeur t'a demandé de faire des choses spécifiques en cours ? Par exemple, présenter un peu la région ou bien la vie quotidienne chinoise ?

Elève 14 – Non.

Y.W. – Non ? C'est parce que elle t'a jamais demandé de faire ça ou bien tu en avais pas envie ?

Elève 14 – On m'a pas demandé.

Y.W. – Si on te demande de faire des choses comme ça, ça t'intéresse ou pas ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Oui. Tu veux bien partagé avec tes camarades de classe ton expérience en Chine ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Ok. A part le manuel que tu utilises actuellement, est-ce que le professeur vous a donné des documents complémentaires sur la culture chinoise ?

Elève 14 – Non.

Y.W. – Non ? Vous n'avez jamais eu par exemple, des photos, des chansons, des films concernant la Chine ?

Elève 14 – Non.

Y.W. – Ok, bon. Quel type de document te plaît le plus, même si ça n'a jamais été utilisé en cours, mais tu penses que ça peut être intéressant ?

Elève 14 – Des documents sur... par exemple, la nourriture.

Y.W. – Sur la nourriture... quel type de document, c'est-à-dire, des films, des chansons, des diaporamas ou quelque chose comme ça.

Elève 14 – Oui, des films.

Y.W. – Des films, pourquoi des films ?

Elève 14 – Pour expliquer, c'est plus facile.

Y.W. – Même si tu comprends pas ce dont ils parlent, c'est ça ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Donc c'est surtout avec des images que tu comprends mieux ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Ok. Donc des films d'amour, des films policiers...

Elève 14 – Plus des documentaires.

Y.W. – Plus de documentaires sur... ?

Elève 14 – Sur la culture chinoise.

Y.W. – La culture chinoise pourrait être par exemple, l'histoire, la géographie, la façon dont on mange, et tout. Donc laquelle t'intéresse le plus ?

Elève 14 – Je sais pas. (*sourire*)

Y.W. – Ok. A partir du manuel et des documents donnés par le professeur, as-tu une image de la Chine ?

Elève 14 – Oui, j'en avais déjà une.

Y.W. – Donc la Chine d'après toi, c'est un pays comment ?

Elève 14 – C'est grand, je sais pas il y a quoi d'autre. (*sourire*)

Y.W. – Tu avais pas mal d'expériences en Chine, donc, est-ce qu'après deux ans d'études de chinois à l'école, l'image de la Chine a changé ?

Elève 14 – Non.

Y.W. – Donc as-tu un peu de connaissances sur l'histoire et géographie de la Chine ?

Elève 14 – Un tout petit peu.

Y.W. – Qu'est-ce qui t'a le plus marqué ?

Elève 14 – Sur quoi ?

Y.W. – Sur l'histoire et la géographie...

Elève 14 – En cours, on en fait pas trop.

Y.W. – Vous en faites pas trop, donc qu'est-ce qui reste dans ta tête ? Si tu peux me citer un exemple.

Elève 14 – Comme on en a pas fait, je sais pas. (*sourire*)

Y.W. – Tu as aucune connaissance sur l'histoire et la géographie ?

Elève 14 – On a pas travaillé là-dessus.

Y.W. – Mais quand même, par exemple, vous avez étudié la vie des lycéens, des collégiens en Chine, la levée du drapeau, etc. Non ?

Elève 14 – Non.

Y.W. – Ok. D'après toi, quels sont les sujets qui devraient être abordés en classe ?

Elève 14 – Sur la culture chinoise. Un peu d'histoire de la Chine.

Y.W. – L'histoire de la Chine t'intéresse ?

Elève 14 – Il y a des choses intéressantes sur les monuments de Pékin, par exemple.

Y.W. – Quand tu étais à Pékin, ta famille t'a pas expliqué ces monuments historiques ?

Elève 14 – Un peu.

Y.W. – Un peu ? C'est-à-dire, tu veux bien approfondir ces connaissances ?

Elève 14 – Oui.

Y.W. – Oui. Ça t'intéresse, ces connaissances ?

Elève 14 – Oui, il y a des choses intéressantes.

Y.W. – Par exemple ?

Elève 14 – La cité interdite.

Y.W. – Ok. Donc pour le moment, qu'est-ce que tu as comme connaissances sur la cité interdite ?

Elève 14 – Il y avait le président Mao, et... je sais que c'est très grand. (*sourire*) J'y suis déjà allé, donc...j'en ai un peu oublié ce qu'il y a. (*sourire*)

Y.W. – D'accord. Bon, c'est pas grave. Quand tes parents te demandent de retourner en Chine, tu es contente ?

Elève 14 – Oui, parce que je vais voir ma famille.

Y.W. – C'est parce que la famille est là, ou bien c'est parce que tu veux aussi voir beaucoup plus de choses en Chine ?

Elève 14 – Les deux.

Y.W. – Ou bien les marchandises très bon marché ? (*sourire*)

Elève 14 – Oui, j'aime bien faire des magasins.

Y. W. – Ok, d'accord. Pour s'entendre avec un Chinois en évitant les malentendus, d'après toi, qu'est-ce qui est le plus important ?

Elève 14 – J'ai pas eu de malentendus, donc... (*sourire*)

Y. W. – Imagine si un camarade de classe veut bien aller en Chine, pour éviter les malentendus, qu'est-ce que tu peux lui donner comme conseils ?

Elève 14 – Non. (*sourire*)

Y. W. – Non ? Rien ? Alors quand tu étais en Chine, tu restais en famille ou bien tu sortais un peu pour voir les gens et communiquer avec des gens hors de la famille ?

Elève 14 – Oui, par exemple, faire des magasins, il faut négocier des fois, donc j'aime bien négocier avec les marchands.

Y. W. – Et quoi d'autre ?

Elève 14 – On voyage beaucoup... Parce qu'à chaque fois, on fait des régions différentes. Donc au restaurant, je demande ma commande. Et puis, des fois, il y a des gens qui me parlent.

Y. W. – Tu n'as fait faire des amis en Chine ?

Elève 14 – Si, dans la résidence de ma mamie, j'ai une amie.

I. W. – De quoi parlez-vous quand vous vous communiquez ?

Elève 14 – Elle me parle de son école, des fois, des émissions de télé.

Y. W. – Tu aimes parler avec elle ?

Elève 14 – Oui.

Y. W. – Ok. Si tu as des questions concernant la Chine, préfères-tu les demander à ton professeur, à ta maman, ou aller chercher sur Internet ou par d'autres moyens ?

Elève 14 – A ma maman.

Y. W. – Ok. Bon. Souhaites-tu poursuivre tes études de chinois après le Bac ?

Elève 14 – Non.

Y. W. – Tu penses que ça suffit déjà ?

Elève 14 – Oui, et puis, j'ai pas envie d'avoir un avenir chinois.

Y. W. – Quand en Chine, tu as été confronté à des choses qui t'ont mises mal à l'aise ? Qu'est-ce que tu as fait ?

Elève 14 – (*sourire*) Ça m'est pas arrivé.

Y. W. – Tu as déjà mangé au restaurant chinois, est-ce que la cuisine chinoise t'a plu ?

Elève 14 – Oui.

Y. W. – Est-ce qu'il y avait des plats que tu n'aimais pas ?

Elève 14 – Oui, comme le Toufu, j'aime pas trop.

Y. W. – Y a-t-il des plats qui te paraissent bizarres ?

Elève 14 – Non.

Y. W. – Pour le Toufu que tu n'aimes pas trop, qu'est-ce que tu as fait ?

Elève 14 – J'en mange pas. (*sourire*)

Y. W. – Ok. Est-ce que tu penses que les discussions sur la Chine et les Chinois t'ont fait changé l'avis sur la France et les Français ?

Elève 14 – Non.

Y. W. – Bon. Merci beaucoup. On termine.

Y.W. – Bonjour Madame. Merci bien d'avoir accepté mon entretien. J'ai discuté avec votre fille il y a quelques temps. Et puis elle m'a raconté son parcours d'apprentissage du chinois. D'abord, elle a dit qu'elle était la première personne qui parlait le chinois dans la famille. J'aimerais donc savoir cet intérêt à la langue chinoise, d'où vient-il ? C'était pour une raison de singularisation ou pour une raison culturelle ou même professionnelle ? Vous lui avez donné une initiation à la langue chinoise ?

Maman de l'élève 7 – Alors, une initiation, non. C'est vrai que c'est la première, vraiment personne... alors, il y avait son frère, mon aîné, Adrien, qui est plus grand qu'elle, a fait le chinois à Zola, mais il a commencé en Seconde. Donc ils sont deux en fait avoir fait du chinois. Ma fille plus que mon fils, puisque lui, il a déjà arrêté, il a fait juste au lycée. Mais je crois que c'est surtout notre intérêt pour les cultures autres, les autres langues... on est très intéressés par les autres langues, en fait, mon mari et moi, par des langues différentes. Dans le passé, moi, j'avais fait une ouverture au monde, j'ai appris la langue arabe quand j'étais à l'université. Donc on a vraiment un intérêt pour la pratique, la découverte. La découverte des langues étrangères donc... je pense qu'on leur a donné ça en fait. Après, pour le chinois, je crois qu'ils avaient un intérêt personnel en fait. Ma fille avait un intérêt personnel...

Y. W. – C'est plutôt quelque chose de naturel ?

Maman de l'élève 7 – Oui, je crois oui, vraiment elle... a envie de découvrir ce monde, parce que je pense qu'il y a toute une culture qui lui plaisait, qui lui plaît encore. Je pense surtout ce qui était un petit peu... les couleurs, la musique, le folklore... voilà. Mais dans le sens du bon terme, pas simplement pour raconter des histoires, mais aussi tout ce qui est la famille, voilà. Il y a des choses comme ça qui l'intéressaient je pense.

Y. W. – Comment avez-vous été informé de l'existence de cette option de chinois en 6ème ?

Maman de l'élève 7 – Alors, là, on l'a su en fait au moment du CM2 de ma fille, parce que le principal du collège O était venu. Je pense qu'il a fait toutes les écoles primaires qui dépendent du collège O pour présenter cette ouverture de la classe bilingue à l'ensemble des familles et des élèves qui étaient en CM2. Et ça s'est fait comme ça en réunion de présentation, comme une proposition, comme un intérêt du collège à présenter cette classe bilingue. Et après aussi, une précision sur le fait qu'il y aura pas de la place pour tous, donc il fallait que les élèves y réfléchissent pour préparer une lettre de motivation, etc. Et en fait, ma fille, elle a fait toute seule sa lettre de motivation.

Y. W. – Donc c'était pas vous qui sont allés chercher des infos concernant cette option ?

Maman de l'élève 7 – Non, pas du tout. Non, non, on avait pas vraiment pris connaissance de cette classe, parce qu'on avait pas entendu parler du tout en fait avant. Je pense qu'il y en avait une déjà à l'école A, mais bon, s'il y avait pas eu au collège O, je pense qu'ils auraient pas fait. Après, au lycée Zola, peut-être qu'elle aurait fait comme son frère et elle aurait commencé peut-être la langue en LV3 au lycée, mais je pense qu'elle n'aurait pas commencé le chinois bilingue en 6ème.

Y.W. – Alors je me demande qu'est-ce qui aurait pu vous faire hésiter par rapport à la prise de cette décision ?

Maman de l'élève 7 – Alors, peut-être, on a quand même tout un petit peu hésité nous, pas elle, mais nous un peu plus sur le fait... si ça ne lui plaisait pas, ça l'aurait plus au bout d'une année ou deux années, ou c'est trop difficile ou ça demande trop de travail... il y a plein de raisons aussi de ne pas pouvoir arrêter en fait. Quand on était rentré dans le fonctionnement de l'anglais-chinois dès la 6ème, on est obligé d'aller jusqu'au bout du parcours. Et puis là, on découvre... avec le passage du collège et du lycée, en plus, il y avait peu de possibilité de quitter le chinois pour reprendre un autre lycée et une 2ème langue, c'est toujours compliqué

au lycée. Donc c'était ça, c'était un petit peu le fait d'être coincé si jamais il y avait eu un souci, si on avait pas pu... mais bon, c'était juste ça qui aurait pu être embêtant, mais ça s'est pas fait en fait.

Y. W. – C'est surtout par rapport à la difficulté de cette langue.

Maman de l'élève 7 – Oui, l'idée qu'on se fait d'alors, mais je pense que c'est une réalité parce que... c'est beaucoup de travail je pense. (*rire*)

Y. W. – Et puis, elle m'a dit que vous aviez beaucoup voyagé avec vos enfants surtout dans les pays anglophones, donc c'est pour pratiquer la langue anglaise ou pour d'autres raisons ? D'après vous, quel est l'intérêt de ces voyages ?

Maman de l'élève 7 – Alors je ne pense pas que ce soit pour pratiquer la langue anglaise. C'est... alors, c'est quand même pour l'entendre et en parler, parler un petit peu de temps en temps, pour... même nous, se remettre dans un bain, reprendre nos acquis, ils sont pas forcément extraordinaires mais il y en a un petit peu. Et... mais c'est surtout pour découvrir d'autres lieux de vie, d'autres personnes, d'autres populations, d'autres façons d'être, de penser, de manger aussi, voilà. Tout ce qui est d'ordre de la culture. Et pour donner aux enfants aussi cette envie de découvrir d'autres populations, d'autres personnes, je pense que... bon, on est très bien en France, on aime notre pays, mais il y a aussi plein d'autres endroits qui sont intéressants où je pense... on aimerait vivre aussi. Voilà, c'est ça, c'est pour cette ouverture au monde qui est... pour moi, essentiel, parce que on est différent, on est différent physiquement, mais on est différent aussi dans certaines façons de penser, c'est intéressant de le savoir, de le découvrir et de le partager aussi. Je pense que c'est plus ça... alors c'est vrai qu'on est allés surtout dans les pays anglophones mais... ça nous rappelle les apprentissages de la langue et l'anglais, c'est quand même la langue la plus utilisée et la plus commune, c'est important. Je pense que les enfants... nous, un petit peu moins maintenant mais les enfants connaissent l'anglais je pense que ça c'est essentiel. Après... c'était aussi parce qu'on a toujours voulu aller en Irlande et au Canada et au Québec donc ça s'est trouvé comme ça mais bon. C'est des choses qu'on avait envie de faire depuis longtemps.

Y. W. – Ok. Une autre question concernant le voyage. Je me demande si la classe de votre fille aura un voyage en Chine ? En tant que parents, qu'attendez-vous de ce voyage si un jour ça se réalise ?

Maman de l'élève 7 – Alors, c'est vrai que l'année dernière, ça était une année un petit peu particulière, une année de transition, où il y avait une nouvelle réglementation, de nouveaux textes de fonctionnement des lycées qui font qu'on ne peut plus partir comme avant au niveau de l'institution scolaire. Et il n'y a pas eu de voyage organisé sur l'année où en principe, effectivement on pouvait penser qu'ils seraient allés en fait. Cette année, il y en a un pendant l'année scolaire qui est géré, organisé par Mme. G. Et Mme Li va accompagner les élèves dont ma fille, la classe de chinois, la Section Orientale, essentiellement, et qui aura lieu la 2ème quinzaine de juillet. Donc là, on est en pleine préparation, en pleine organisation. Parce que c'est hors du temps scolaire, c'est avant tout une organisation par les parents en fait. Et Mme Li, bien sûr, elle gère, elle s'occupe de tous les contacts à Pékin sur place en Chine. Parce que nous, on est incapable de faire ça. Mais par contre, tout ce qui est l'organisation, l'encadrement, c'est les parents qui s'y collent. On est en plein temps.

Y. W. – D'accord, et qu'attendez-vous de ce voyage ?

Maman de l'élève 7 – Oui, je pense que ça complète. Je crois que les voyages scolaires, ça complète l'apprentissage en classe au niveau du temps scolaire. Je pense que ça permet d'entendre vraiment des personnes, des jeunes gens chinois, etc., de s'exprimer avec la langue. Il y a... effectivement des personnes à Zola qui interviennent, qui sont vraiment d'origine, on pouvait aussi penser qu'il y aurait des Français qui parleraient... voilà. Mais c'est différent, ça permet aussi d'avoir un contact direct avec des jeunes gens du même âge, ou un peu plus jeune, ça dépend. Et puis aussi découvrir d'autres éléments que le scolaire, c'est-à-dire

vraiment avoir une pratique de la langue qui soit aussi dans les commerces, pour pouvoir acheter des choses, rencontrer des familles, parler avec des gens... voilà, avoir quelque chose de plus fluide, plus facile à mettre en place. Donc c'est vraiment un complément je pense...

Y. W. – Donc vous pensez que la pratique de la langue est prioritaire pour ce voyage ?

Maman de l'élève 7 – Oui, et aussi le fait d'être de partir en groupe. Moi, je suis assez favorable ou même très favorable au fait que les enfants, les jeunes, les élèves puissent partir en groupe, à l'extérieur, sans nous, en fait, sans les parents, parce que je pense que ça met une dynamique personnelle, ça les rend autonomes aussi dans leur parcours, dans le fait de faire des choses aussi un peu tous seuls, sans nous. Et puis, là, c'est un petit peu différent, le fait que ce soit en été, au mois de juillet puisque quand Adrien était allé aussi, mais c'était dans le voyage en cours scolaire, donc c'était au moment de la Toussaints, donc là, ils étaient accueillis dans les familles. Donc du coup, il a vraiment eu ce plaisir, ce partage dans une maison avec des personnes qui au quotidien lui ont parlé chinois etc. Et là, ça va être différent parce que c'est un accueil à l'université... dans le cadre scolaire, dans le lieu scolaire de l'université. Mais il y a aussi tous les côtés, des cours qui sont un peu différents, des cours de calligraphie... je sais plus ce qui est prévu... ou même de l'art martial, donc c'est aussi cette découverte-là qui... là, pour le coup, il y a pas du tout à Zola. Je pense qu'il y a une question de temps, on ne peut pas tout faire. Et la langue chinoise demande beaucoup de temps, rien que l'apprentissage du vocabulaire... la prononciation. Donc on ne peut pas faire des choses peut-être un peu plus ludiques ou plus sympa peut-être pour certains élèves. Mais là, du coup, ça permet de voir cet aspect-là, et ça, je pense que c'est un atout, c'est vraiment important.

Y. W. – Et d'ailleurs, vous avez accueilli une Chinoise chez vous l'année dernière. Donc d'après vous, cet accueil a apporté quelque chose à votre fille et à toute la famille ?

Maman de l'élève 7 – Alors, ma fille sûrement, parce qu'elle a quand même du coup, elle a parlé un petit peu chinois, alors, nous, on l'a appelé Sara, je suis incapable de prononcer son nom en chinois. Elle se faisait appeler de toute façon Sara, et ne parlait pas du tout le français. Pas du tout du tout. Donc on s'est beaucoup exprimé en anglais pour qu'il puisse y avoir un échange. Et du coup, elles ont parlé toutes les deux chinois, c'était court, c'était vraiment un accueil court dans le temps, juste quelques jours même pas une semaine. Mais c'est dans cet état d'esprit de pouvoir à la fois aller là-bas, recevoir, avoir des échanges et puis de façon... voilà, de s'étonner, de ce qu'on met pour manger, de ce qu'on met dans l'assiette, de se rendre compte que c'est pas du tout les mêmes choses... et vraiment d'être dans la découverte, et puis dans le rire aussi parfois de dire : Oh, ça se passe pas comme ça, on fait pas comme ça, ou même pour le soir, pour le coucher, comment ça se passe... Je pense que c'est quelque chose... on a pas eu l'occasion en fait... avec Adrien. Adrien a été reçu quand même pendant une dizaine de jours dans la famille, et il n'y avait pas le retour. Parce qu'après, c'est compliqué pour les familles chinoises etc. Mais nous, on était ravi de pouvoir recevoir le jeune homme de la famille qui l'a reçu, pour pouvoir à la fois lui montrer... le remercier aussi d'une certaine façon, et de lui montrer en plus comment c'était ici. Je pense que c'est dans les deux sens. On est porte à porte en accueillant l'enfant. On peut faire pareil dans l'autre sens et c'est aussi... parce qu'on a parlé de ses parents, on a parlé de sa famille, mais ça a été très très court et du coup, on a pas gardé de contact d'ailleurs, il y a pas eu de suite... bon, ça c'est comme ça, voilà. Mais je pense que ça c'est important, on a gardé d'ailleurs voilà, un petit porte-bonheur... ça c'est le passage de Sara dans la maison, donc il y a des choses comme ça qui sont importantes pour nous aussi. Elle n'est pas restée longtemps mais... elle fait partie des...

Y. W. – Vous restez en contact avec Sara ?

Maman de l'élève 7 – Non, pas du tout. Il y a pas eu... d'ailleurs, je pense qu'il y a très peu très peu de personnes qui ont gardé des contacts. Mais je pense que c'est dû aussi au court temps, quoi. Ça était vraiment très court, c'était vraiment un petit passage. Donc je pense que ça explique aussi pourquoi il y a pas eu de suite... voilà. Il y a pas eu le temps d'instituer

quelque chose.

Y. W. – Vous suivez l'actualité chinoise ? Vous en commentez souvent en famille ?

Maman de l'élève 7 – Alors, on suit pas particulièrement l'actualité chinoise, je pense que voilà, je vais être honnête... c'est pas plus qu'autrement. Par contre, c'est vrai, quand il se passe quelque chose de particulier, bon, il y a eu les élections, donc là, on fait sans doute quand même plus d'attention que sur un autre pays. Parce que nous, on ne connaît pas la langue ou parce que ça a moins d'intérêt pour nous. Et donc on va pas aller systématiquement faire des recherches ou s'intéresser à ce qui se passe actuellement là-bas. Par contre, c'est vrai que s'il y a quelque chose, on y est plus attentif. Et on discute, on voit un petit peu si c'est mieux, si c'est pas mieux, si c'est... avec notre regard, si ça donne quelque chose de plus positif, si ça va amener du changement ou pas, qu'est-ce que ça peut donner voilà...

Y. W. – Vous en discutez souvent avec votre fille ?

Maman de l'élève 7 – Oui, je pense que quand il se passe quelque chose, nous, on a beaucoup d'échanges... on est une famille qui... On mange tous ensemble au tour de la table, il n'y en a pas un qui mange à 9 heures, à 7 heures, etc. Le soir, c'est le repas, tout le monde est ensemble, et du coup, il y a effectivement beaucoup de temps de discussion. Donc c'est une façon aussi de rester en contact avec les enfants, et puis de faire le lien entre ce que... Quelquefois c'est un peu embêtant dans les cours... Ça reste scolaire, il y a des disciplines, ils y vont, ils apprennent des choses dans la classe, mais ils ne font absolument pas de lien avec l'extérieur. Parfois, c'est justement au moment où on fait rapport des choses, qui font plus clair aussi, ça illustre ce qu'on est en train de dire, ça paraît avoir du sens. Et pourtant c'est difficile parfois de demander ça aux élèves, pour collègue, c'est compliqué. Je crois qu'en Seconde, ils sont encore un petit peu jeunes, je sais pas... après, Première, Terminale, il y aura aussi plus de maturité, plus de recul un petit peu intellectuel, ils auront même leur avis aussi, ils pourront commenter sur ce qui se passe, puis du coup, on peut ne pas avoir les mêmes avis. D'ailleurs, c'est ça aussi la richesse de l'échange, c'est qu'il y a les arguments, voilà. Les lycéens, ils peuvent avoir des arguments des fois très tranchés, mais bon, nous, on a les nôtres. Je pense que c'est ça qui permet aussi de mieux comprendre une langue, et parfois d'avoir envie de continuer aussi. Je pense que ma fille a très envie d'aller cet été en Chine, je pense que dans sa tête, elle a envie d'y aller, après, peut-être même pour le travail, donc on verra, ça peut être possible.

Y. W. – Justement, vous venez de dire qu'il y a des sujets dont les profs ne parlent pas. Donc d'après vous, quels sont les sujets qui devraient être abordés en cours ?

Maman de l'élève 7 – Moi, je pense, mais ce n'est peut-être pas que pour le chinois et la Chine. Je pense qu'il y a un vrai souci en France, je peux pas dire ailleurs, mais avec l'apprentissage des langues, c'est d'oublier ce qui est déjà nécessaire pour le quotidien, un simple échange avec quelqu'un qu'on rencontre dans la rue, déjà des formules de base qui seraient faciles à prononcer : Bonjour, comment ça va, il fait froid, etc. Et quelques fois, ce n'est pas fait. Ce n'est pas comme ça, on parle tout de suite de la structure, de la grammaire, du vocabulaire qui ne nous sert pas ou qui ne va jamais servir même. Et je pense qu'on devrait repasser sur quelque chose qui est beaucoup plus basic, mais qui correspond à ce que veulent d'ailleurs les enfants, ils ont besoin de passer par là. Et quand on commence une langue, quand on va dans un pays étranger dont on connaît pas la langue, qu'est-ce qu'on va faire, on commence par : Vous pouvez m'indiquer l'hôtel, vous pouvez m'indiquer la Mairie, est-ce que vous pouvez me dire où est la gare, des choses comme ça. Et après, quand le contact a été fait, quand la relation a été établie, on peut commencer à éventuellement parler d'autres choses, mais je pense que ça s'est pas fait dans ce sens-là. Donc ce sont des ateliers plus dynamiques, des ateliers d'échanges, des moments où on va plutôt regarder un petit bout de film ou quelque chose qui leur plaît à eux, des séries qu'ils regardent, du coup une version chinoise ou quelque chose qui marche très bien là-bas qui plaît beaucoup aux jeunes du même

âge là-bas, essayer de comprendre pourquoi et après pouvoir en discuter, parce que je pense que ça c'est plus parti de la réalité, du quotidien, qui va permettre que ce soit plus facile, plus simple et puis plus dynamique aussi.

Y. W. – Sinon, votre fille souhaite aussi qu'on puisse parler un peu du régime politique là-bas, des droits de l'homme, etc. Qu'en pensez-vous ?

Maman de l'élève 7 – Alors, moi, je pense que c'est encore très fermé, très difficile. On a vu là, des images où ils sont en train de refaire des endroits où il y a beaucoup de quartiers qui sont refermés. On casse les maisons anciennes ou les maisons un peu typiques, etc., les petites maisons individuelles pour faire des grandes tours, etc. Donc bon, on sait aussi, bien sûr, les villes évoluent, il faut de la place pour mettre du monde, on n'aurait pas eu ça, on aurait pas eu ces images ici en France. On nous aurait pas montré si déjà là-bas, il y avait une petite ouverture quand même possible pour montrer au monde à l'extérieur ce qui se passe. Donc on a un sentiment que ça c'est encore compliqué que les droits individuels sont pas encore si simples que ça, mais peut-être il y a de petites choses qui bougent pour que ce soit plus ouvert, je peux pas dire... Je sais pas si l'ensemble de la population se sent enfermée ou se sent coincée... peut-être quand on y vit, on fait avec et que ça c'est jouable et que ça l'a fait quand même qu'on est heureux d'y être. Mais quand on découvre, parce que vous passez de l'autre côté, donc quand on découvre comment ça peut-être à l'extérieur, on a le droit de parler, de s'exprimer sans pour autant se retrouver en prison ou... Je pense que c'est peut-être aussi plus compliqué après y retourner et avoir ces deux aspects-là. Mais je pense que c'est ça qui est intéressant, c'est de pouvoir découvrir ce qui se passe et de se dire : Bon, c'est comme ça, ça demandera encore du temps, mais c'est peut-être en train de bouger un petit peu, en train de s'ouvrir. Et après, les personnes qui ne vivent que dans ce cadre-là, tout le temps dans ce milieu-là, je sais pas si elles sont malheureuses, pas sûr, elles sont peut-être bien comme ça, sans trop se poser des questions. Moi, je me pose des questions, mais je peux pas dire... ils sont tous malheureux, non, j'en sais rien, j'espère qu'au contraire.

Y. W. – Donc vous pensez que l'école pourrait jouer un rôle pour ouvrir une fenêtre sur certains aspects de la Chine ?

Maman de l'élève 7 – Je pense que oui, mais après, effectivement, je pense que ça peut-être au lycée. Je pense qu'au collège, ils sont trop jeunes dans leur tête déjà au niveau français, je pense que des fois certains...(L'élève a intervenue et les paroles ont été coupées.)

Y. W. – Donc d'après vous, quel est l'importance du chinois pour son avenir professionnel ?

Maman de l'élève 7 – Je pense que dans la tête de ma fille, c'est quelque chose qui a une part entière. Pour nous, ça nous plaît et en même temps ça nous inquiète quand elle nous dit : Je vais partir travailler ou je vais partir une année en Chine... Ça fait loin et en même temps, je pense qu'elle le met comme un élément possible dans son futur professionnel. Ma fille a très envie de faire de la traduction ou de l'interprétariat. Je pense que le chinois a autant de place que l'anglais actuellement. Et dans sa tête pour les années à venir, je pense que ça était une découverte qui se poursuit, qui s'est pas interrompue et pour l'instant, il y a pas de question de s'interrompre.

Y. W. – Vous disiez que vous seriez un peu inquiète si elle partirait en Chine. Donc cette inquiétude, c'est par rapport au pays, ou bien c'est par rapport à la distance, à la séparation, etc. ?

Maman de l'élève 7 – Non, non. Je pense qu'une fois qu'on est sur place, je n'imagine pas la Chine comme étant un pays où on risque de faire enlever, ou tuer. Il y a d'autres pays, elle me dirait : je part au Mexique. Je serai là, très inquiète sur cet aspect-là. Mais c'est plus parce que c'est loin, parce qu'on peut pas aller tout de suite, comme ça du jour au lendemain, si elle me dira : Maman, j'ai un souci. On ne peut pas s'y retrouver dans deux heures. Voilà, c'est plus ça et...bon, maintenant, c'est une grande fille, c'est une fille sérieuse, c'est une fille intelligente, ça se passera ou ça se passerait bien je pense. Après, pour l'instant, elle a juste 16

ans. Quand elle nous dit ça, je me dis : Ah... c'est quand même pas l'Espagne, c'est parce que c'est au bout de la planète. Je pense que quand on veut vraiment découvrir un pays et la langue, il faut y rester un certain temps, je pense que de toute façon, ça c'est important. Si vraiment elle veut continuer dans le domaine de langues, de toute manière, le fait de ne pas avoir peur, parce que elle n'a pas peur. Cette idée-là ne l'effrayait pas, pour elle c'est évident que si elle veut pratiquer et travailler dans les milieux de langues, il va falloir partir au loin et ça ne l'inquiète pas, c'est pas quelque chose qu'elle met de côté. Donc nous, on est un petit peu dans cet état d'esprit-là, après, voilà, on est papa, maman, le petit bout qui part à l'autre bout du monde. C'est traité dans ce sens-là, mais bon, si ça doit se faire, ça se fera tranquillement. Là, ils vont partir au mois de juillet, c'est les parents qui accompagnent. Ma fille m'a dit : Ah, tu va pas te proposer ? Je lui dit : Non, parce que je sais que toi, tu es plutôt bon. Je pense que le papa qui va accompagner avec, le garçon, lui, n'avait non plus envie que son papa accompagne, bon, c'est comme ça... Je pense que tous parents, de toute façon, quand il y a un enfant de la famille qui s'en va assez loin pendant un long moment, ont quelques inquiétudes en espérant que ça se passe bien, qu'il va pas tomber malade là-bas, voilà. C'est des choses comme ça quoi. Je sais que c'est pas forcément un pays simple au niveau des droits mais je n'ai pas d'inquiétude sur comment sont accueillis les étrangères...

Y.W. – D'accord. Vous vous sentez concerné par le cours de chinois à l'école ?

Maman de l'élève 7 – Oui, quand dans une famille, il y a un enfant qui commence une langue qu'on n'a jamais pratiquée, c'est plus compliqué dans la mise en route en fait. Parce qu'on peut pas le soir faire réviser, écouter, et leur demander de répéter, de relire... Là, on peut pas dire : Là, tu t'es trompé, ça se dit pas comme ça. Ça nous échappe complètement, c'est vrai que c'est une langue particulière, c'est quand même pas encore très courant partout. Peut-être il faudrait donner une référence dans les deux langues ou les professeurs peuvent donner plus de choses où il y aurait les deux langues pour aider surtout les débutants. Parce que là, elle a un niveau, ou même si on fait un tout petit peu quelque chose, on est complètement dépassé. Je suis incapable... on a appris quelques expressions, quand je rencontre la professeur au lycée, je dis assez naturellement Ni hao, voilà, mais c'est pas plus. Alors, c'est plus le début, je pense qu'il y a certains camarades de ma fille qui n'ont pas continué. Je pense qu'ils auraient eu aide à la maison le soir... ils auraient été soutenus dans la révision, dans l'apprentissage des signes ou des pinyin etc. Mais les parents ne pouvaient pas, et tous seuls, ils n'ont pas réussi à tenir. Je trouve que c'est vraiment quelque chose sur laquelle il faut réfléchir. Après, c'est comme toutes les langues, quand les enfants font plus que nous, en terme de nombre d'années, de toute façon, ils font tous seuls. Mais... moi, je continue à regarder un petit peu... comment elle écrit maintenant, la vitesse... L'année dernière, elle a passé le HSK, elle avait envie d'y aller, en même temps, ça s'est pas bien passé. Donc elle n'a pas obtenu parce que... elle a eu la moyenne mais il fallait un peu plus que la moyenne pour avoir le niveau, là, je sais que cette année, les professeurs leur ont prévu... leur ont proposé de repasser. Je pense qu'elle a réfléchi, elle va retourner pour passer le niveau 3, parce que c'était aussi une découverte, il y avait pas eu avant... au collège O, ils ont fait pas du tout le niveau 1 et le niveau 2, donc elle, c'était la première fois qu'elle était dans cette situation, alors que ceux du collège A avaient déjà fait une première fois, donc il y avait la découverte du cadre, dans la façon dont ça allait se passer. Je pense que c'est ça aussi qui l'a un petit peu gênée. Après c'est stimulant, je trouve que même s'il y a eu un raté, même si ça n'a pas été obtenu, je pense que ça stimule les élèves dans l'apprentissage de la langue. C'est quand même quelque chose qu'ils peuvent après dire : Ben, voilà, j'ai quand même... je montre ce niveau-là, je peux montrer à des futurs employeurs, etc. Je trouve que c'est plutôt une bonne idée. Je le dis à Mme G d'ailleurs, elle n'était pas d'accord. J'ai dit que peut-être qu'il faudrait faire passer aux autres niveaux en dessous pour qu'ils connaissent. Mais elle m'a dit : Oui, mais c'est trop facile, ils vont tous l'avoir, ça n'a pas d'intérêt. Ça c'est l'avis du professeur. J'ai dit : Oui, mais si les élèves

commencent tout de suite par un échec, je suis pas sûre qu'ils vont avoir envie de repasser les autres après. Même si vous pensez que c'est quelque chose très facile, qu'ils vont l'avoir, mais au moins, ils l'ont eu, peut-être ça leur donne quand même plus envie de faire les niveaux supérieurs. Bon, je crois que je l'ai pas convaincue. Mais bon, globalement, je pense quand même que c'est une bonne idée, ça les pousse un petit peu dans la pratique, voilà, je montre un examen. Je sais que ma fille avec les autres deux ou trois camarades, ils ont vu, ils ont écouté des textes, parce qu'il y a une compréhension orale. Donc c'est autre chose, c'est un autre moment, c'est une autre façon que le cours du lycée, ça les met dans une autre situation, donc c'est bien aussi.

Y. W. – Je me demande si votre fille vous raconte de temps en temps ce qu'elle apprend en cours de chinois ?

Maman de l'élève 7 – Oui, ça arrive, parfois, je pense que cette année c'est plus intensif, plus scolaire, il y avait plus d'anecdotes l'année dernière. La Seconde était plus... ça dépend peut-être aussi à des personnes, des enseignants, des gens qui interviennent. Mais c'est vrai que parfois, quand il y a un sujet qui fait que le professeur indique un petit peu comment ça se passe ou la façon dont ça se déroule telle ou telle chose, que elle, ça l'amuse ou ça l'interpelle, ça l'interroge, elle nous raconte, on en discute, elle nous redit : « Voilà, on a abordé ça, je pensais que ça se passait pas comme ça... ». Je pense qu'il y en a moins, peut-être ce qu'ils ont fait depuis la rentrée, c'était pas non plus la même façon d'aborder ou de parler, parce que je pense qu'il y a une montée en puissance par rapport aux examens, par rapport au niveau, par rapport au baccalauréat l'année prochaine.

Y. W. – Vous vous intéressez aux activités que les enseignants vous ont montrées ? Avez-vous été invité à y assister ?

Maman de l'élève 7 – Quel genre d'activités ?

Y. W. – Les activités culturelles que les enseignants vous ont montrées ?

Maman de l'élève 7 – Non, alors, les élèves, oui, parce qu'ils vont à l'Institut Confucius, ils se sont déplacés, ils sont allés voir. Mais les parents, non, on n'est pas concernés, on a pas été invités à y aller alors. Du coup, on est informés par les élèves parce qu'on sait qu'à ce moment-là, il y a ça. Eux, ils font une sortie en groupe, ils y vont. Donc on me dit : « Tient, il y a ça à ce moment ». Alors, nous, de notre propre initiative, on peut aller. Mais si on ne fait pas cette démarche personnelle, on ne va pas le faire. On va pas parce qu'on pourrait avoir un papier... par exemple, en nous disant : Au lycée, il y a telle chose, on vous invite à venir en tant que parents d'enfants ayant un jeune qui suit le chinois... Non, ça c'est jamais le cas. C'est plus notre réaction à nous, c'est notre réactivité sur des informations qui passent de cette façon-là, ou dans le journal, s'il y a une exposition sur Rennes, on va y aller voir. Nous, on est très intéressé... Il y a mon grand qui a fait l'atelier de peinture quand il était avec Clément, voilà, c'était vraiment très intéressant. Ils continuent à en faire un petit peu ici, et on était allé voir l'exposition qu'ils avaient fait, de leurs tableaux etc. C'était très très chouette. Donc quand on sait qu'il y a une exposition de peinture chinoise, etc., après, c'est plus un intérêt familial. Parce que je pense que nous, on est très ouvert aux expositions, au fait d'aller aux Champs Libres à des conférences, etc. Donc si c'est là-dessus, on peut aussi se dire : On va aller faire. Mais je ne pense pas que toutes les familles soient aussi réactives. Après, ça n'empêche pas que le jeune ou le lycéen soit très intéressé. Mais il y a sûrement des familles qui...peut-être feraient plus si ça venait plus régulièrement en information par le biais du lycée ou des choses comme ça quoi.

Y. W. – Ok. Alors en tant que parents des élèves sinisants de classe bilangue, je crois que vous avez plus d'attentes par rapport au cours de chinois, comme il s'agit de 7 ans d'apprentissage. Quelles sont vos attentes au niveau linguistique et culturel ?

Maman de l'élève 7 – Plus de temps d'échange avec les parents en fait. C'est vrai que le fait d'être au lycée en tant que représentant des parents, j'ai eu plus de contacts avec les personnes,

et puis là, je fais partie des bénévoles qui organisent le voyage de juillet. Donc c'est vrai que du coup, j'ai beaucoup de contact en ce moment avec Mme Li, donc on a beaucoup d'échanges de mails. C'est un peu différent, parce que j'ai le sentiment d'avoir plus de contacts et plus d'échanges. Mais par contre, je sais par exemple le collègue O, c'est quelque chose que nous, on a ressenti, qu'il y a malheureusement pas assez de contact avec les professeurs de chinois dans la mise en place de la classe bilangue, pas toutes les semaines mais au moins une fois par trimestre. Parce que c'est tellement quelque chose qui n'est pas habituelle, qui est hors des clous, et qu'effectivement, il y a des parents qui sont avec un papa ou une maman chinoise, mais nous, c'est pas le cas. Pour suivre les études de notre enfant, c'est de pouvoir rencontrer les professeurs pour dire : Qu'est-ce que je pourrais faire ? Quels conseils vous me donnez ? Comment est-ce qu'on pourrait faire ? Ça, je pense que dans le parcours de la mise en place de la classe bilangue, c'est quelque chose qui faudrait vraiment revoir. Alors je sais pas comment ça se passe là, parce que du coup, je n'ai plus de contact avec les parents qui ont des enfants en classe bilangue, mais la dernière, Estelle, elle n'a pas souhaité faire le chinois. Elle est en 4ème là, et quand elle a eu à choisir, quand elle est rentrée en 6ème, elle a bien sûr demandé si ça l'intéressait ou pas, à son frère et à sa sœur. Je suis même pas sûre s'ils ont toujours parlé positivement du chinois. Mais elle, c'est quand même très personnelle, elle a pas du tout voulu faire, et donc je n'ai pas d'écho sur comment ça se passe actuellement. Mais je pense qu'il y a pas assez de contact ou quelquefois, c'est aussi d'animer un soir à 18h, on passe un petit film, un petit sujet sur ce qui se passe en Chine, ou sur une journée des élèves à l'école qui correspond à peu près au même âge que nos enfants, et voir un peu ce qui s'y fait, pour pouvoir discuter et échanger sur autre chose qui est effectivement la pratique ou la pratique du signe etc. Parce que je pense qu'à ce moment-là, les parents sont plus associés et c'est aussi plus dynamique pour l'enfant, ça a plus d'intérêt, il n'est pas tout seul dans son coin, parce que si vraiment il n'est pas complètement intéressé, ça va pas fonctionner.

Y.W. – Je voulais dire : quels sont vos objectifs par rapport à cette langue, c'est-à-dire au bout de 7 ans, il faut que les enfants puissent être capables de faire quelque chose ?

Maman de l'élève 7 – Je pense que c'est dommage de tout laisser, d'arrêter. Je pense que c'est quand même un temps important d'apprentissage. Il y a beaucoup de personnes qui font de l'anglais et même maintenant, on commence à l'école. Donc école, collège, lycée, et puis il y en a à l'université. Mais comme c'est une langue qu'on retrouve partout tout le temps même dans notre travail, je fais pas un travail où j'ai besoin d'anglais, sauf que ça m'arrive de lire des articles pour mon travail en anglais. Donc je continue à pratiquer malgré tout. Quand on apprend une langue comme ça qui n'est pas celle du quotidien ou ailleurs, ou ça va vraiment être spécifique, je pense que c'est tout à fait dommage de la laisser tomber. Donc je suis plutôt dans l'idée qu'il faudrait essayer d'accompagner les élèves pour qu'ils trouvent une suite, des possibilités de faire après, de continuer quelque chose après. Alors ma fille, elle aime beaucoup les langues, donc je pense qu'elle va continuer. Mais elle a des amis qui font comme elle en classe bilangue depuis la 6ème, et qui ont continué aussi à Zola comme elle, ils vont arrêter après le baccalauréat, je trouve ça dommage. Parce qu'ils ont passé beaucoup d'heures, beaucoup, ils ont mis beaucoup de temps. Je pense pas qu'ils aient un niveau qui soit intéressant, je pense que c'est peut-être pas extraordinaire mais c'est déjà pas mal, et c'est dommage. Mais en même temps, il faudrait retrouver le chinois dans presque toutes les écoles après le Bac. Je sais pas, le CNED, on peut continuer après le niveau Bac ? Je savais pas si c'était possible après le niveau lycée. Parce que c'est ça aussi, il y en a qui voudraient mais ils ne la retrouvent pas dans l'école où ils vont intégrer... si c'est une école informatique ou si c'est les classes préapa, par exemple, des choses comme ça ou même à l'université. Il y a des universités qui ont du chinois, mais il y en a où il y en a pas. Donc s'il y avait au sein de leur lieu scolaire ou s'ils avaient la possibilité de le faire par le CNED, je pense qu'ils

continueraient.

Y.W. – Sinon, est-ce que vous avez des objectifs concernant l'enseignement de la culture chinoise à l'école ?

Maman de l'élève 7 – Je pense qu'il y en a pas assez. Je sais bien que c'est difficile aussi en termes d'heures, d'emploi du temps, de mettre tout dans l'emploi du temps d'un élève, d'un professeur, de pouvoir avoir suffisamment de temps et de présence. C'est compliqué, le système fait que c'est peut-être pas facile. Mais il faudrait peut-être à ce moment-là, se dire : « On va moins loin dans le vocabulaire ou dans la grammaire, mais on fait plus de culture, plus de chose dynamique ». Je ne sais pas, c'est peut-être pas une bonne idée. Parce que peut-être on pourrait pas en parler si on a pas assez de vocabulaire, ou de pratique de la langue, pour faire des phrases etc., c'est sûr. Après, il faut quand même avoir un peu de matière, de base pour pouvoir échanger. Mais je pense que ça donnerait plus d'envie aux enfants de parler, et pas simplement être dans l'écrit quoi.

Y.W. – Donc vous dites des choses plus dynamiques, c'est-à-dire ?

Maman de l'élève 7 – Oui, ça peut être faire une cuisine, un plat, faire une recette... Parce qu'il y a des moyens dans un lycée de trouver un lieu pour faire une recette tous ensemble, faire quelque chose comme ça. Je pense que c'est à la fois de la lecture, de l'écriture, de la pratique. Moi, je sais pas, en Chine, est-ce qu'on utilise le gramme aussi ? C'est une façon de peser ?

Y.W. – Non, pas forcément.

Maman de l'élève 7 – C'est ça, parce que je vais demander tout à l'heure à ma fille si elle sait, mais il y a aussi des choses comme ça, si on arrive pour vivre.

Y.W. – Dans une recette chinoise, on trouve plutôt des mots comme : beaucoup, un peu, etc. Mais on utilise pas le gramme.

Maman de l'élève 7 – Alors que ça, en France, on trouvera jamais ça. On peut pas mettre une recette où c'est marqué 'un petit peu', 'beaucoup', non, c'est pas ça. Voilà, moi, je trouve que ça, c'est un exemple très concret, on peut se retrouver du jour au lendemain à aller en Chine faire de la cuisine et puis on va dire : « Ça veut dire quoi ? ça veut dire 30 grammes, 40 grammes, 50 grammes ? » Je suis convaincue... ça c'est mon regard de femme adulte aussi. Mais je pense que c'est quelque chose qui va répondre plus aux attentes des personnes qui apprennent, des jeunes qui sont en train d'apprendre. Ça va être aussi rigolo et aussi ça va leur donner envie de refaire, de repratiquer, et dans l'échange, au moment où on fait, on est dans une discussion orale, c'est beaucoup plus facile d'être en train de discuter à l'oral quand on fait ça. Voilà, la farine, ça a vraiment du sens, et peut-être, ça va être autre chose, peut-être on va utiliser du coup des ingrédients qui vont nous permettre d'apprendre... une algue, ou quelque chose comme ça. Mais Adrien a des souvenirs négatifs des repas en Chine, pour lui, c'est l'horreur, il a beaucoup maigri. Mais en même temps, il a un souvenir extraordinaire de ce voyage, il en a pas gardé un souvenir extraordinaire pour la cuisine. Mais c'est ça en même temps que je trouve que c'est tous ces aspects qui font qu'on va avoir envie d'échanger, de discuter. Donc je pense qu'il faudrait faire des choses comme ça.

Y.W. – Vous êtes représentant des parents, donc avez-vous fait des critiques ou des suggestions aux enseignants de chinois ? Pourquoi ?

Maman de l'élève 7 – J'ai fait l'année dernière, parce qu'effectivement l'année dernière, il y avait cette question du voyage annulé, on a eu tout de suite l'information que probablement quand même cette année, ils allaient faire en sorte que quand même les élèves puissent y aller. Mais il y a des parents qui ont très mal, très mal vécu ça. Ça c'est mal passé. Il y a eu vraiment des moments de tension très très importante, et des élèves qui disaient : « Oui, quand on a pris la classe bilangue au collège O, on nous a dit qu'on irait en Chine ». Voilà, donc il y avait ça à un moment donné. Donc on a eu des temps d'échange l'année dernière, avec les professeurs du chinois. C'est vrai que c'est plus facile pour quelqu'un qui est délégué

puisqu'on les rencontre un peu plus. Et là, je pense qu'on va avoir d'autres temps, on va se retrouver. Quand c'est possible ou quand je peux, quand j'ai l'occasion de les rencontrer, c'est vrai que j'ose de temps en temps dire : « Voilà, ça me semble que ça va pas », ou « il faut peut être changer ça alors ». On peut ne pas être d'accord, parce qu'il y a le regard du professeur, et moi, je suis du regard de la maman. Mais du coup, je pense que le fait de pouvoir au moins en discuter, ça permet à chacun de réfléchir et de se dire : « Bon, moi, je voudrais ça ». Mais je comprends que le professeur, elle est prise aussi par plein de choses, elle ne peut pas non plus tout faire ou elle ne peut pas répondre à toutes les attentes, non plus. Et inversement parfois : « Ah, c'est vrai, ça c'est une bonne idée »... Mais je pense qu'il faut provoquer des temps, plus d'échanges avec les familles. C'est difficile, je dis pas que c'est simple à mettre en place. Mais je pense que malgré tout, même s'il y a peut-être la moitié des familles qui vont venir, ou peut-être même un tiers, c'est déjà extraordinaire. C'est important.

Y.W. – A la fin, pourriez-vous me présenter un peu votre travail ainsi que celui de votre mari ? Je sais bien que vous êtes psychologue comme votre fille m'avait déjà dit...

Maman de l'élève 7 – Alors, mon mari est ingénieur en informatique. C'est tout un autre domaine que la psychologie mais ça fait bien la balance entre quelque chose beaucoup plus littéraire et de relation humaine avec quelque chose de beaucoup plus technique, beaucoup plus technologique. Mais en même temps, voilà, je dirais, les deux se complètent bien.

Y.W. – D'accord. C'est un travail qui demande de la mobilité ?

Maman de l'élève 7 – Oui, ça peut, mais il est basé sur Rennes, le plus souvent possible, ça lui arrive de partir sur Paris ou autre. Mais il est vraiment basé sur Rennes. Il y a un an, il était à Université Rennes 1 là-bas, à Beaulieu, parce qu'il y a beaucoup d'informatiques à l'université. Parce que les étudiants, ils ont besoin de l'informatique. Si ça marche pas, les étudiants ne sont pas contents. Et les environnements numériques là, pour les emplois du temps et tout ça. Donc lui, il travaille là, il est dans ce service-là. Je pense que ça lui plaît. Lui, il est beaucoup plus à l'aise en anglais que moi, mais je dirais, il est comme moi, il peut pas savoir plus de mots en chinois, mais je crois qu'on est assez d'accord sur l'ouverture et l'intérêt pour les langues. Alors lui, il est encore plus ouvert sur les langues que moi parce que il a même créé un site sur les langues du territoire, sur les patois. C'est pour dire qu'il aime les langues, ça doit être ressenti, les enfants doivent ressentir.

Y.W. – Je me permets d'avoir posé cette question parce que votre fille, je l'ai trouvé comme quelqu'un très ouvert, et puis elle m'a dit que votre travail de psychologue lui a permis de rencontrer de différentes personnes, surtout les enfants d'origines diverses. Vous pensez que cette expérience lui a donné une certaine influence pour la construction de cette ouverture d'esprit ?

Maman de l'élève 7 – Je pense que c'est un tout oui. Bon, d'une part, c'est comme ça, nous, on a fait tous les deux des études supérieures, Bac +5, on a un intérêt pour les livres, pour la lecture, pour les langues, pour la découverte, on aime beaucoup faire des recherches, on est toujours en train d'étudier d'une certaine façon. Moi, je fais des formations complémentaires, lui, il avait changé donc ça fait qu'il y a des nouvelles choses à apprendre. Et je crois que ça a un impact sur les enfants qui sont dans cette dynamique aussi. Je pense que quand on a des parents qui aiment la lecture, qui aiment la réflexion, qui aiment la discussion, l'échange... Je pense que de toute façon, c'est quelque chose qui devient naturel, comme une sorte d'imitation. Ils regardent, ils observent et du coup, ils font la même chose. Tant mieux, c'est une chance qu'ils ont. C'est que nous, on a eu cette possibilité-là, on était pas du tout dans des familles d'universitaires, parce qu'on venait vraiment de la petite campagne loin, mais moi, je suis la seule de ma famille qui a fait des études longues. Mais cet intérêt pour apprendre de nouvelles choses, pour ne pas rester tout le temps sur ce qu'on appris, continuer à réfléchir, continuer à s'ouvrir... Je crois qu'il y a un mélange des deux. Moi, mon travail fait que je vois des gens qui ont de grosses difficultés, parfois qui sont malades. Mais il y a toujours

moyen de trouver un chemin qui fait que ça va aller mieux, qu'on peut pas s'arrêter à ce qui se passe à un moment donné, qu'il faut continuer à avancer. En tout cas, je vois ça comme ça, je pense que de toute façon, ça a un impact sur les enfants, c'est sûr. Et puis, l'envie de découvrir et de se faire développer, ne pas oublier les langues anciennes, parce que mon époux, c'est ça aussi de pouvoir montrer que le patois est une langue riche et dynamique. Des fois, ils se rigolent, ils se moquent de nous, parce qu'ils ne parlent pas le patois. Mais en même temps, ils se rendent compte que quelquefois, ils utilisent des mots, ils pensent que c'est du français, mais ce n'est pas du français, c'est du patois. Parce que nous, on a tout le temps utilisé ces mots-là, et on cherche dans le dictionnaire, alors ce n'est pas du français, c'est du patois, alors tu l'utilises depuis 13 ans, 16 ans, 20 ans. Mais ça fait partie de leur vie et c'est ça qui est chouette.

Y.W. – Ok. Je vous remercie beaucoup de votre patience et de vos remarques.

Y.W. – Bonjour Madame. Merci bien d'avoir accepté cet entretien. J'ai discuté avec votre fille il y a quelques temps. Et puis elle m'avait raconté des choses bien intéressantes : d'abord, elle m'avait dit que c'était pour communiquer avec la famille en Chine qu'elle a appris le chinois au collège. Mais avant l'apprentissage à l'école, elle se débrouillait déjà pas mal en chinois. Donc pourquoi vous lui avez proposé de le faire en tant que LV2 dès la 6ème ?

Maman de l'élève 14 – Tout d'abord, elle apprend le chinois surtout à l'oral. Elle écrit pas beaucoup. Donc à l'école, elle a trois heures de cours par semaine. Je pense que c'est un rythme régulier et ça l'oblige aussi d'écrire régulièrement.

Y. W. – Donc c'est surtout pour apprendre l'écriture que vous lui avez proposé de faire le chinois au collège.

Maman de l'élève 14 – Je pense que l'écriture aide beaucoup la mémoire. Même elle parle très bien dans ma famille, mais elle fait quand même beaucoup de fautes. Et je pense aussi que l'écriture peut l'aider plus tard à la découverte de la culture chinoise.

Y. W. – D'accord. Donc la découverte de la culture chinoise, c'est sur quels aspects ? Je suppose que vous fêtés aussi des fêtes traditionnelles chinoises chez vous, ou bien vous lui avez appris à faire des raviolis, etc. Je pense qu'elle s'est baignée déjà dans la culture chinoise et elle a connu déjà pas mal de choses...

Maman de l'élève 14 – Oui, je pense aussi, parce que dans la tradition de ma famille, pendant le Nouvel An Chinois, on mange des raviolis. Et puis, on fait un très bon repas, et tout le monde participe à la préparation de la fête. Et puis, le jour du Nouvel An Chinois, on téléphone à ma famille pour souhaiter la Bonne Année. Oui, ça, je pense qu'elle connaît assez bien pour le Nouvel An Chinois.

Y. W. – Mais sur d'autres aspects, vous pensez qu'elle ne connaît pas assez donc il vaut mieux apprendre le chinois à l'école pour mieux connaître la culture chinoise, c'est bien cela ?

Maman de l'élève 14 – D'abord, elle a appris le chinois dans une école chinoise à Lyon le samedi tout simplement, parce qu'il y avait pas de Section Internationale de chinois à son âge. Et puis avant cet âge-là, je lui ai donné des cours à partir de 5 ans à la maison, un simple cours particulier avec elle. Avec l'école chinoise, elle rencontrait des copines. Donc elle était contente d'y aller et elle était contente de travailler. Donc l'inscription au collège, c'est aussi pour qu'elle s'intègre dans une classe de même ambiance. Elle apprend voilà comme tout le monde, elle n'est pas seule pour apprendre une langue difficile. Donc c'est aussi pour découvrir la culture chinoise et aussi une sorte de motivation.

Y.W. – D'accord. Ok. Je sais pas si c'est pertinent ou pas de le dire, mais je trouve qu'elle se rebelle contre cette proximité à la Chine, parce qu'elle m'a dit qu'elle parlait le français avec vous dans la famille même si elle parlait déjà très bien chinois. Et puis elle ne voudrait pas avoir un avenir chinois même si on dit que la Chine deviendrait la première puissance mondiale. Donc qu'en pensez-vous de ce refus ?

Maman de l'élève 14 – (rire) Je pense qu'elle a eu une enfance un peu... je peux pas dire malheureuse, mais un peu compliquée. Parce qu'on a vécu dans la campagne pendant 10 ans à Lyon, donc dans un village tranquille, on avait un problème, c'est qu'elle était seule. Moi, je suis la seule étrangère, surtout une Chinoise et tous les autres sont Français, donc quand elle était petite, les autres se moquaient d'elle. Elle a beaucoup souffert à cette époque-là. De plus, elle pense qu'elle est Française, voilà, même elle a une mère chinoise pour elle, elle veut vivre en France et travailler en France. Donc elle est encore trop petite pour penser à son avenir. Et je pense que le temps changera les choses. Puisqu'elle va grandir, elle va s'intéresser peut-être à l'économie, le marché de travail, c'est pas maintenant qu'elle pense où elle va travailler. Maintenant elle a des rêves qui changent tous les ans. Et puis elle va au lycée, elle va réfléchir

sérieusement et puis à ce moment-là, la réponse sera plus intéressante que maintenant.

Y. W. – Je suis tout à fait d'accord, parce que les enfants se développent au fur et à mesure ainsi que leur projet pour l'avenir. Quand elle sera au lycée, elle y réfléchira plus sérieusement. Et puis, comme vous m'avez dit tout à l'heure, elle était dans une école chinoise avec des enfants comme elle, moitié Chinois, moitié Français, donc j'aimerais savoir pourquoi vous faites toujours ces efforts pour garder son lien avec cette origine chinoise ?

Maman de l'élève 14 – (rire) Parce que comme je suis Chinoise, et même j'ai passé 16 ans en France, je me sens toujours Chinoise. Ma mentalité, ma façon de pensée, ma façon de vivre... Je m'adapte bien en France mais j'aime beaucoup les choses de mon pays et je pense que c'est une richesse, il ne faut pas la perdre. Donc j'aimerais bien que les enfants aient cette chance d'en profiter. Et ma fille a récemment rencontré une copine de la classe qui parle 5 langues, donc maintenant elle est contente et fière de bien parler le chinois et elle aimerait bien apprendre plus de langues comme sa copine. Donc je pense que l'entourage influence énormément les enfants de cet âge-là.

Y. W. – Sinon, je me demande si vous faites souvent de la cuisine chinoise chez vous et votre fille, elle préfère plutôt la cuisine chinoise ou française ?

Maman de l'élève 14 – Je pense qu'elle adore quand je fais de la cuisine chinoise, les plats qu'elle préfère. Elle aime bien aussi la cuisine française puisqu'elle est née en France, elle mange à la cantine tous les jours, donc je pense qu'elle aime bien les deux cuisines.

Y. W. – Est-ce qu'elle discute beaucoup en chinois avec la famille quand elle est en Chine ?

Maman de l'élève 14 – Oui, je peux la laisser chez mes parents, elle peut passer et se promener avec ma belle soeur dans les magasins toute la journée, aucun souci. Elle communique aussi avec mon neveu qui a 18 ans en chinois, elle peut négocier le prix dans les magasins en Chine, elle est complètement indépendante et elle se débrouille très bien en chinois.

Y. W. – D'accord. Et puis, vous discutez sur l'actualité chinoise en famille avec votre fille et votre mari ?

Maman de l'élève 14 – Avec mon mari énormément. Parce que nous, les deux, on s'intéresse beaucoup aux problèmes économiques des deux pays et puis on s'intéresse beaucoup à la politique. Comme on travaille tous les deux, donc on discute beaucoup de nos métiers et pourquoi et comment évoluer la société. Par contre, ma fille, pour l'instant, elle s'intéresse pas trop aux informations. Moi, tous les soirs, je regarde les infos, mon mari lit les infos sur internet, mon fils s'intéresse aux infos, mais ma fille, pour l'instant non.

Y. W. – Vous et votre mari, vous portez toujours les mêmes opinions ou bien vous avez des débats ou des discussions sur ces actualités ?

Maman de l'élève 14 – Alors...sur les actualités de la société française ou chinoise ?

Y. W. – Chinoise.

Maman de l'élève 14 – Ah, sur l'actualité chinoise, bien sûr, on découvre puisqu'on connaît pas vraiment la société chinoise actuelle. Donc on découvre plein de choses. On partage notre point de vue. Par contre, sur l'histoire de la Chine, sur les grands hommes de la société chinoise, on a des opinions complètement différentes. Parce que mon mari est très influencé par les médias françaises. Et moi, j'ai vécu à l'époque avec le Président Mao, avec le premier ministre Zhou, donc je suis très attachée. Et je peux pas accepter que des Français disent des méchancetés sur le président ou sur la Révolution Culturelle. Sur l'histoire de la Chine, oui, là, je suis très simple, je laisse pas critiquer. (rire) Sinon, sur l'évolution de la société, il y a plein de choses, je suis d'accord avec lui parce que les Français aiment bien analyser des choses. Donc sur certains points, je suis d'accord.

Y. W. – Vous pensez que ces différents avis devant vos enfants pourraient leur donner un certain esprit critique ou bien un recul vis-à-vis avec deux différentes cultures ?

Maman de l'élève 14 – Je pense que oui, les enfants sont libres devant nous et ils donnent leur

opinion. Ils voient très bien que on s'est pas tout le temps d'accord non plus, et ils ont leur droit de s'exprimer. Je pense que de ce côté-là, c'est bien pour la démocratie, parce qu'avant, quand on a vécu en Chine, c'est souvent le chef de famille qui prend la parole et que les enfants se taisent. Et là, ce côté, j'apprécie qu'en France, les enfants s'expriment librement devant les parents, voilà. Et puis après, peut-être à cet âge-là, elle est un peu jeune, plus tard, elle va comprendre que chacun s'exprime avec son vécu, sinon, on ne peut pas avoir des opinions complètement différentes.

Y. W. – Est-ce que votre fille vous demande beaucoup de questions concernant la Chine ?

Maman de l'élève 14 – Beaucoup sur la Chine. En ce moment, elle a des cours de Section Orientale sur la géographie, mon fils aussi, donc elle pose ces questions mais pas très profondes. Elle fait des expositions sur les empereurs, donc elle pose quelques questions, mais sur l'économie, la politique, non. C'est-à-dire qu'elle reste encore à l'école, les cours qu'elle apprend à l'école et puis, c'est tout.

Y. W. – Elle n'est pas très curieuse de savoir plus de choses concernant la Chine ?

Maman de l'élève 14 – Pour l'instant, je crois pas. En même temps, je pense aussi qu'en 4ème, ils ont une langue en plus et de plus, elle fait la Section Orientale, donc du coup, cette année, pour elle, ça fait 11 heures de cours de langues. Et les enseignants donnent pas mal de devoirs et puis en histoire et géo. C'est pas cette année le Brevet mais elle prépare avec le prof le Brevet pour l'année prochaine donc elle a pas mal de travail.

Y. W. – Ok, je comprends mieux. Elle rentrait tous les ans en Chine quand elle était en France. Quel est l'intérêt de ces séjours en Chine d'après vous ? Ça lui a apporté quelque chose ?

Maman de l'élève 14 – Je pense que pour moi, c'est de construire un lien proche avec ma famille et de ce côté-là, je pense que j'ai bien réussi, parce qu'elle s'entend très bien avec mes deux frères, ma belle soeur, mon neveu, elle est contente de venir en Chine. Et puis aussi, c'est pour découvrir la Chine. Parce qu'on reste pas seulement à Pékin, on voyage aussi. Chaque année, on choisit quelques villes à visiter, sur le nord, le sud ou au bord de la mer et puis certains endroits, elle découvre plein de choses sur la Chine, même dans le sud. Voilà, c'est aussi l'occasion de découvrir l'histoire de la Chine.

Y. W. – Comment vous voyagez, avec une agence ou bien vous voyagez seuls ?

Maman de l'élève 14 – Alors comme mon mari est Français, il ne supporte pas les voyages organisés. On a fait quelques fois, mais on s'est arrêtés dès le premier jour. Quand on faisait le voyage organisé à Shanghai, et dès le premier jour, il ne supportait plus. On a fait un voyage organisé jusqu'à Shangri-La, et les 10 premiers jours, on a voyagé tous seuls, ça s'est passé très bien. Et puis, à Shangri-La, on était un peu déçus parce que l'agence de voyage a fait des choses qu'on ne pouvait pas supporter. Et puis la plupart des cas, on voyage seuls, on réserve des hôtels sur internet, et puis on prend soit l'avion soit le train et puis en arrivant, on organise notre circuit par nous-même, louer une voiture ou prendre un taxi ou des fois en vélo, on est plutôt libre. (*rire*)

Y. W. – Vous pensez que ces voyages ont motivé une certaine curiosité de la part de votre fille pour ensuite chercher plus d'infos concernant ces villes après les voyages ?

Maman de l'élève 14 – Je crois qu'elle, c'est un peu comme nos élèves lycéens, c'est pareil. Quand j'accompagnais des lycéens, quelque soit leur niveau, Seconde, Première ou Terminale, avant de partir en Chine, ils ne cherchent pas d'infos. Sur place, ça les intéresse et en rentrant, ils oublient complètement. Donc, non, pendant le voyage, ça l'intéresse énormément, elle écoute, elle apprend des choses, mais après le voyage, non. Je crois pas.

Y. W. – D'accord. Vous vous sentez concerné par le cours de chinois à l'école ?

Maman de l'élève 14 – Oui, je pense oui. Parce que je veux savoir ce qu'elle apprend, et j'ai envie aussi de savoir si elle progresse bien, si je peux donner des infos en plus, oui, je pense oui, ça me concerne.

Y. W. – En tant que parents sinisants, qu'attendez-vous du cours de chinois au plan

linguistique et culturel ?

Maman de l'élève 14 – Moi, c'est vrai, en tant que maman chinoise, j'aimerais bien que ma fille parle de mieux en mieux le chinois, sans faire des erreurs de prononciation, puisque je suis Chinoise quand même. Aussi, j'aimerais bien qu'elle puisse écrire correctement un article, une présentation et j'aimerais bien aussi qu'elle découvre l'histoire chinoise importante de quelques périodes, connaître pourquoi les Chinois font comme ça, pas comme les Français. Et voilà.

Y. W. – Sinon, au plan culturel, avez-vous des attentes ?

Maman de l'élève 14 – Le plan culturel, pour l'instant, c'est un peu difficile parce qu'elle a appris seulement quelques poésies, pas plus. Le culturel, pour l'instant, elle découvre petit à petit. Moi, je ne peux pas trop la forcer et je veux aussi qu'elle prenne le temps. Puisqu'elle commence la Section Orientale cette année, elle va continuer jusqu'à la Terminale, elle a encore du temps.

Y. W. – Comme vous avez dit tout à l'heure, vous souhaitez qu'elle ne fasse pas de fautes grammaticales après cet apprentissage. Donc après plus de 2 ans, vous trouvez qu'elle a progresser dans ce domaine-là ?

Maman de l'élève 14 – (rire) Je sais pas. Je pense qu'elle fait toujours des erreurs. Mais comme le professeur de chinois m'a dit qu'elle parlait très bien le chinois, et que quand je lui parle en chinois, je sens qu'elle fait des fautes grammaticales. Je pense qu'elle a progressé, oui, forcément. Parce que le fait de parler régulièrement le chinois... oui, elle a progressé. Mais pour l'instant, c'est pas encore parfait.

Y. W. – D'accord. Vous vous intéressez aux activités que les enseignants vous ont montrées ?

Maman de l'élève 14 – Oui.

Y. W. – Avez-vous été invitée à y assister ?

Maman de l'élève 14 – Non, non, pour l'instant, jamais une seule fois, non.

Y. W. – Sinon, pourriez-vous me donner un exemple pour ces activités que les enseignants vous ont montrées ?

Maman de l'élève 14 – Par exemple, le professeur de chinois a demandé aux enfants de faire un exposé sur un empereur. Ensuite, un exposé sur la géographie de la Chine, une sorte de présentation, oui. Je pense que ce sont des sujets intéressants, parce que ça les aide quand même à organiser le vocabulaire qu'elle a appris il y a très longtemps et malheureusement, quand elle fait des exposés, elle fait beaucoup d'erreurs grammaticales.

Y. W. – D'accord. Donc ce sont des exposés en chinois ?

Maman de l'élève 14 – Oui, oui.

Y. W. – Ok. Avez-vous fait des critiques ou des suggestions aux enseignants de chinois ? Pourquoi ?

Maman de l'élève 14 – Non, j'en ai jamais fait. J'ai confiance en professeur. Je les laisse toujours libre, non, je n'ai jamais... Je me sens pas du tout que j'ai le droit à critiquer le professeur, non, non, j'en ai jamais fait.

Y. W. – D'accord. D'après vous, quels sont les sujets qui devraient être abordés en cours ?

Maman de l'élève 14 – Ça, je crois que c'est un peu difficile pour moi. Parce que chaque enseignant choisit les thèmes comme ils veulent. Donc moi, je n'ai jamais réfléchi à ça. Mais pour mes élèves, moi, je demande l'avis de mes élèves. Donc j'ai choisi les thèmes qu'ils aiment. Ensuite, je respecte le professeur de ma fille et puis, là, je n'ai jamais réfléchi à ça.

Y. W. – Sinon, vous pensez que les problèmes politiques ou économiques devraient être abordés en cours ?

Maman de l'élève 14 – Pour l'instant, elle ne s'intéresse pas trop. Donc je pense que si c'est un sujet dont le professeur parle, elle écoute comme les autres, sans plus.

Y. W. – À la fin, pourriez-vous me présenter un peu le travail de votre mari ? Comme je vous connais déjà, je sais bien que vous êtes professeur de chinois. Mais pour le travail de votre

mari, pourriez-vous me présenter un peu ?

Maman de l'élève 14 – c'est compliqué, parce qu'il a fait plein de choses. Il a commencé comme ingénieur à Paris dans une entreprise anglaise puisqu'il a terminé ses études en Angleterre et il a commencé à travailler en Angleterre et ensuite à Paris. Ensuite il aimerait bien changer pour faire d'autres choses, donc du coup, il a commencé à être commercial dans une entreprise de l'installation de chauffage et de climatisation. Donc il est allé à Lyon en tant que commercial et puis ensuite avec un peu de succès, il est devenu directeur adjoint et puis entre temps, il a changé d'entreprise et il travaille maintenant en tant que responsable commercial. Et ensuite, il aimerait bien aussi évoluer un petit peu, donc du coup, on l'a nommé en tant que directeur d'agence à Rennes, il a géré une agence de 100 personnes et puis 350. Et puis c'est pareil, il y avait une opportunité et on lui a proposé de venir travailler en Chine en tant que directeur des opérations. Donc maintenant son travail est de découvrir le marché chinois pour que la société actuelle propose des technologies en Chine.

Y.W. – Donc il parle des langues étrangères ?

Maman de l'élève 14 – En Chine, la langue de travail c'est l'anglais. Il ne parle pas le chinois donc il parle l'anglais avec ses collègues chinois et sinon, il a des collègues français.

Y.W. – Ok, donc je pense que c'est une famille qui a vécu beaucoup de mobilité parce que vous avez déménagé à plusieurs endroits. Est-ce que vous pensez que cette mobilité a donné une certaine ouverture à votre fille ?

Maman de l'élève 14 – Ouverture ou souffrance, on peut dire les deux. Parce qu'à chaque fois, chaque déménagement pour les enfants, c'est avec beaucoup de tristesse, de souffrance et de reconstruction. Donc c'est pas une période facile pour eux. Plus tard, quand ils seront grands, pour eux, c'est plutôt une richesse. Mais maintenant, pour eux, ils considèrent que c'est une sorte de séparation, une sorte de déchirement, oui, c'est plutôt...

Y.W. – Une tristesse. Je pense que c'est plutôt une tristesse de se séparer avec les copains et les copines. A chaque fois, quand vous déménagez dans un nouvel endroit, vous encouragez vos enfants à faire de nouveaux amis, à participer à des activités ?

Maman de l'élève 14 – Oui. Parce que ça fait partie des choses obligatoires dès le départ, oui. Parce que c'est sûr que si les enfants sont tristes, nous, on ne peut pas vivre. Donc oui, on les aide, on leur propose, on essaye d'organiser des choses... oui, oui, oui, dans chaque endroit, il faut quelques mois pour bien s'adapter, parce que des fois, c'est difficile, oui.

Y.W. – Ok. Je vous remercie beaucoup de votre patience et de vos remarques.

Annexe 11 : Liste des manuels analysés

BELLASSEN Joël, (1989), *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises*, Paris, Les Éditions La Compagnie.

BELLASSEN Joël, (2008), *Méthode d'initiation à la langue et à l'écriture chinoises*, Nouvelle édition avec DVD niveau A2 du CECRL, Paris, Les Éditions La Compagnie.

BELLASSEN Joël, et ZHANG Pengpeng, (1991), *Perfectionnement à la langue et à l'écriture chinoises*, Paris, Les Éditions La Compagnie.

BELLASSEN Joël, et FU Qiumin, (2013), *Vers le chinois authentique*, Avec DVD L'oral authentique Niveau B1-B2 du CECRL, Paris, Les Éditions La Compagnie.

ARSLANGUL Arnaud, LAMOUREUX Claude et PILLET Isabelle, (2009), *Ni Shuo Ne ?*, Paris, Les Éditions Didier.

ARSLANGUL Arnaud, JIN Yezhi, LAMOUREUX Claude et PILLET Isabelle, (2013), *Ni Shuo Ba !*, Paris, Les Éditions Didier.

Annexe 12 : Liste des Documents Officiels analysés

- Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel, N°7 du 3 Oct. 2002, Hors-Série.
- Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel, N°7 du 28 août 2003, Hors-Série.
- Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel, N°5 du 9 sept. 2004, Hors-Série.
- Ministère de l'Education Nationale, Bulletin officiel spécial, N°4 du 29 avril 2010.
- Ministère de l'Education Nationale, Bulletin officiel, N°6 du 25 août 2005, Hors-Série.
- Ministère de l'Education Nationale, Bulletin officiel, N°7 du 26 avril 2007, Hors-Série.
- Ministère de l'Education Nationale, Bulletin officiel, N°6 du 25 août 2005, Hors-Série.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, N°27 du 2 juillet 2015.
- Ministère de l'Éducation Nationale, Bulletin Officiel, N°17 du 23 avril 2015.
- Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel N°30 du 23 août 2012,
- Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel N°4 du 23 janvier 2014,
- Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel N°42 du 13 novembre 2003
- Ministère de l'Education Nationale, Bulletin Officiel N°35 du 24 septembre 2009,
- Centre national de documentation pédagogique (CNDP), (2006), Document d'accompagnement des programmes, Chinois palier 1.
- Centre national de documentation pédagogique (CNDP), (2006), *Le socle commun de connaissances et de compétences*, Ministère de l'Éducation Nationale.
- 国家汉语国际推广领导小组办公室, (2007), 《国际汉语能力标准》, 北京, 外语教学与研究出版社
- Guojia Hanyu guojituiguang lingdaoxiaozu Bangongshi, (2007), « *Guoji Hanyunengli Biaozhun* », Beijing, Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.
- 国家汉语国际推广领导小组办公室, (2008), 《国际汉语教学通用课程大纲》, 北京, 外语教学与研究出版社
- Guojia Hanyu guojituiguang lingdaoxiaozu Bangongshi, (2008), « *Guoji Hanyujiaoxue tongyong dagang* », Beijing, Waiyu Jiaoxue yu Yanjiu Chubanshe.

INDEX THÉMATIQUE

A

apprentissage de la culture (chinoise) : 40, 65, 80, 138, 145-148, 204, 238, 256, 259, 271-273, 284, 292, 299, 303, 306-308, 312, 336, 384-385

attitude (envers d'autres cultures) : 19, 23-24, 27-28, 30, 36-39, 43, 46-47, 55, 57-59, 61, 69-71, 77, 79-80, 84, 86-92, 94-95, 99, 108, 138, 162, 196, 210, 212, 279, 297, 305-306, 308-309, 355, 368-369, 371, 386

B

baccalauréat : 124, 128, 130, 136, 154-155, 165, 274-275, 279, 316, 321, 327, 365, 367, 370, 378, 389

C

capital culturel : 29, 98, 314

capital pluriculturel : 47, 67, 72-73, 75, 143, 273, 354

capital social : 98, 314

compétence communicative interculturelle : 39-41, 43, 60-61, 91

compétence de communication : 7, 32, 55, 256-257

compétences culturelles : 4, 6-7, 9-15, 17, 22-23, 27-29, 31, 36, 38, 43-44, 47-48, 53, 55-58, 62, 72, 80, 85, 91-92, 96, 99, 101-

103, 105-117, 132-134, 136, 141, 149, 151, 153-157, 185, 187-188, 211-212, 218, 234-235, 240-242, 244-245, 251-253, 260, 265, 268-270, 272-275, 279, 282, 284, 288-291, 295-296, 309-310, 317, 319, 323-324, 333, 335, 344, 346-347, 381, 383-391

compétences interculturelles : 4, 6-7, 9-15, 17, 22, 25, 27-29, 31, 36, 38, 43-45, 47, 53, 55-58, 62, 64, 66, 72, 78, 80, 85, 91-92, 99, 101-117, 119, 132-134, 136, 141, 149, 151, 153-157, 187-188, 190, 194-195, 211-212, 218, 234-235, 237, 240-242, 245, 251, 253, 260, 265, 269-270, 272-275, 279, 281-282, 284, 288-291, 295-296, 303-304, 306-307, 309-310, 312, 319, 323-324, 333-334, 336, 381, 383-391

compétence linguistique : 32, 45, 75, 83, 257, 286, 345

D

didactique des langues et des cultures : 10, 13-14, 20, 104-105, 362, 383, 389

distinction (culturelle/sociale) : 97, 215, 314-316, 324, 384, 387, 391

E

éducation interculturelle : 17, 62, 66, 78, 95, 381, 391

élèves heritage : 213-214, 305-306, 312

élèves non-heritage : 214-215, 235, 305, 307

enseignant natif : 75-76, 114, 132, 220, 222, 286-287, 299, 301-302, 374-375

enseignant non-natif : 11, 75, 114, 128, 132, 190, 192, 194, 202, 236, 293-294

enseignement du chinois : 5-6, 9, 11, 14, 22, 36, 43, 48, 51, 54, 62, 80, 101-103, 105, 107-112, 124-125, 129-133, 136, 141, 143, 150, 154, 156, 159, 173, 188, 197, 200, 212-213, 222, 234, 236, 239, 245, 247, 249-250, 254-255, 268-269, 276, 296, 303, 310, 313, 316-317, 322, 324, 327-328, 334-335, 343, 351, 353, 356, 376, 378, 381, 387-388, 390-391

évaluation des compétences culturelles et interculturelles : 11, 13-14, 44, 48, 105, 108, 113-114, 119, 154-156, 327, 356, 362-365, 370, 373, 376, 378, 389

expériences personnelles : 62, 72, 74, 77, 105-107, 111, 114, 137-138, 140, 282, 291, 310, 324

F

formation aux enseignants : 22, 33, 62-68, 72-73, 79, 128, 269, 289, 291, 294-295, 319, 327, 379, 386, 390

G

géopolitique : 10, 20, 45, 71-72, 104, 153, 167, 176, 180, 183, 186-187, 211, 230-231,

233, 239, 244, 247-249, 253, 270, 285, 331, 338, 383, 385

H

HANBAN : 5, 154-155, 327, 333, 388

HSK : 128, 136, 154-155, 327-328, 356, 361-362, 389

I

identité : 24, 40-41, 43, 53, 55, 59, 73, 83, 93-94, 111, 117, 141, 143, 167, 175, 203, 206, 226-227, 266-268, 270, 294, 312, 331, 333, 337-338, 357, 364

M

malentendu : 5, 47, 64, 215, 221, 234, 304, 306, 343, 350

médiation : 343, 354

O

objectifs culturels : 7, 9, 12-14, 17, 22, 27, 32, 36, 42, 44, 51, 53, 58, 61, 79, 102-108, 110-112, 136, 141, 144, 147-156, 159, 187-188, 211, 213, 217, 234, 236-237, 240-245, 247-249, 255, 257-259, 270, 292, 296-298, 305-306, 308-313, 316-321, 324, 353, 355, 376, 379, 381-388

objectifs interculturels : 7, 9, 12-14, 17, 22, 27, 32, 36, 42, 44, 51, 53, 58, 61, 79, 102-108, 110-112, 136, 141, 144, 147-156, 159, 162, 187-188, 211, 213, 217, 234, 236, 239-245, 247-249, 255, 257, 259, 270, 292, 296-298, 305-306, 308-313, 316-321, 324, 353, 355, 376, 379, 381-388

P

pédagogie : 8, 34, 40-41, 43, 50-51, 64-65, 67, 69-72, 79, 84, 113, 125, 134, 137, 139, 141, 172, 270, 273, 276, 282, 291, 295, 304, 319, 386, 390

R

représentations culturelles et sociales: 11, 19, 24, 28, 54-57, 59, 61, 71, 77, 79-80, 91-93, 95-96, 98-99, 106, 108, 111, 117, 169, 173, 181, 184, 186, 209-210, 212, 232-233, 247-248, 252-253, 263, 266-267, 272, 280, 338, 349, 376

S

savoir-être : 23, 27, 31, 37-39, 43, 45-47, 69, 159-160, 162-166, 183, 187-188, 209, 211-213, 218, 220, 223, 236-237, 240, 244, 249-250, 255, 270, 283, 288, 330, 332-333, 339, 342, 349, 351-352, 354-355, 364, 370, 383-384, 389

savoir-apprendre : 31, 38-40, 43, 45, 69, 167-172, 183, 187-188, 197, 199-203, 211-213, 223-224, 237-238, 240, 244, 250, 255, 260, 262, 270, 273, 283, 298, 304, 328-329, 338, 350-351, 355, 363, 365, 369-370, 377, 384, 389

savoirs : 23, 25, 27, 31, 33, 37-40, 45-46, 69, 175, 178-179, 183, 187-188, 203, 206, 211-213, 226, 230-231, 236, 238-241, 244, 255, 264, 266, 270, 273, 288, 290, 302, 306, 317, 331-332, 344-345, 355, 367, 369-370, 384, 389

savoir-faire : 22-24, 27, 31, 33, 37-39, 43, 45-47, 62, 69, 180-188, 207, 209-213, 231, 233, 239-240, 244, 251, 262, 265, 270, 288, 290, 300, 304, 328-329, 331, 342, 344-345, 351, 355, 364, 366, 369-370, 375-376, 383-384, 389

V

Valorisation des compétences culturelles et interculturelles : 356-357, 361-367, 369-371, 373, 376, 378-379

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	1
INTRODUCTION	3
1. Le chercheur et sa recherche : une optique de contemporanéité, d'immersion et d'action	4
2. De la construction de l'objet aux hypothèses de recherche	6
3. Elargissement disciplinaire	10
4. La complexité de l'observation	12
CHAPITRE I : LES CONCEPTS DANS LA RECHERCHE	16
1.1 Relation entre la langue et la culture dans l'enseignement des langues étrangères	17
1.2 Définitions des compétences culturelles et interculturelles et des objectifs culturels et interculturels	22
1.2.1 Définition des compétences culturelles et interculturelles	22
1.2.1.1 Définition des compétences culturelles	23
1.2.1.2 Définition des compétences interculturelles	25
1.2.1.3 Les ambiguïtés des définitions des compétences culturelles et interculturelles à travers les trois langues	29
1.2.2 Compétences et objectifs culturels et interculturels	32
1.3 Les différents modèles des compétences culturelles et interculturelles avec les objectifs spécifiques orientés vers la didactique des langues	36
1.3.1 Les modèle de compétences culturelles	36
1.3.2 Les modèles des compétences interculturelles	38
1.3.2.1 Le modèle des « <i>savoirs</i> » de Byram et Zarate de 1998	38
1.3.2.2 Le modèle de « la compétence communicative interculturelle » de Byram de 1997 ...	39
1.3.2.3 Sercu : autonomie de l'apprenant, l'apprentissage constructiviste et la formation de l'identité	40
1.3.2.4 La notion du « Third Place » de Kramsch	41
1.4 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement des langues étrangères	44
CHAPITRE II : DIFFÉRENTES PERSPECTIVES DANS L'ENSEIGNEMENT D'UNE CULTURE ÉTRANGÈRE	49
2.1 L'intérêt didactique des matériaux pédagogiques	50
2.1.1 Le choix du terme : définition de la notion de matériaux pédagogiques	50
2.1.2 L'intérêt didactique de l'analyse des matériaux pédagogiques	54
2.1.3 L'outil d'analyse des matériaux pédagogiques	58
2.2 Perspective des enseignants	62
2.2.1 Les limites de la formation initiale des enseignants	62
2.2.2 Incertitude pédagogique	68
2.2.3 Contextes spécifiques	70
2.2.4 Expériences et perceptions personnelles des enseignants	72
2.2.4.1 Expériences personnelles des enseignants	72
2.2.4.2 Cadre de référence personnel de la culture	76
2.2.4.3 Conscience et perception des responsabilités professionnelles	77
2.3 Perspective des élèves	79
2.3.1 Le débat sur les motivations intégrative et instrumentale dans l'Acquisition des langues secondes/étrangères	80
2.3.2 Les attitudes des apprenants envers une culture étrangère et l'apprentissage de la langue .	87
2.3.3 La psychologie concernant les représentations des enfants	91
2.3.3.1 Le facteur impactant en psychologie du développement	91
2.3.3.2 Facteurs impactants en psychologie sociale	92
2.3.4 Facteurs sociétaux et sociaux	96
2.3.4.1 La famille, deuxième lieu d'apprentissage des compétences culturelles	96
2.3.4.2 L'inégalité face à l'école parmi les différentes catégories sociales	96

2.3.4.3 La distinction et l'imitation du goût dominant	97
2.3.4.4. Habitus et capitaux culturels	98
CHAPITRE III: LA CONSTRUCTION DE LA RECHERCHE.....	100
3.1 La problématique.....	101
3.2 Position épistémologique	105
3.3 L'approche choisie	107
3.4 Méthodes de recherche	111
3.5 Préparation des outils de recherche	113
3.5.1 Pré-corpus	113
3.5.2 Les guides d'entretien avec les élèves, les parents et les enseignants	114
3.5.3 Entretiens préliminaires	115
3.5.4 Grille d'analyse des matériaux pédagogiques	116
CHAPITRE IV: CONTEXTES DE LA RECHERCHE	118
4.1 Les relations bilatérales	119
4.2 Historique et contexte de l'enseignement du chinois en France	124
4.3 Les données générales du terrain de la recherche.....	130
CHAPITRE V: LES CORPUS ET LE DÉROULEMENT DE LA RECHERCHE.....	135
5.1 Entretiens.....	136
5.1.1 Relation avec la population étudiée	136
5.1.2 Soucis éthiques	137
5.1.3 Recueil des données.....	140
5.1.3.1 Avec les enseignants	140
5.1.3.2 Avec les élèves	142
5.1.3.3 Avec les parents.....	145
5.1.4 Analyse des entretiens	147
5.1.5 Validité de la recherche	148
5.2 Matériaux pédagogiques.....	150
5.2.1 Recueil des données.....	150
5.2.2 Analyse des données.....	152
5.3 Un corpus mixte relatif à l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles	154
5.3.1 Recueil des données.....	154
5.3.2 Analyse des données.....	156
CHAPITRE VI: LES OBJECTIFS TELS QUE PERÇUS DANS LES MATÉRIAUX PÉDAGOGIQUES ET DANS LES ENTRETIENS	158
6.1 Objectifs perçus dans les matériaux pédagogiques.....	159
6.1.1 Objectifs liés au <i>savoir-être</i> : une tentative pour la maîtrise des catégories descriptives différentes	159
6.1.2 Objectifs liés au <i>savoir-apprendre</i> : un accent varié selon les différents matériaux pédagogiques	167
6.1.3 Objectifs liés aux <i>savoirs</i> : une concentration sur les références relevant de l'identité nationale et culturelle.....	175
6.1.4 Objectifs liés au <i>savoir-faire</i> : les savoir-faire comportementaux et géographiques négligés	180
6.2 Objectifs perçus dans les entretiens avec les enseignants.....	188
6.2.1 Objectifs liés au <i>savoir-être</i> : la préoccupation commune pour une ouverture d'esprit	188
6.2.2 Objectifs liés au <i>savoir-apprendre</i> : les objectifs instrumentaux et interprétatifs au niveau superficiel	197
6.2.3 Objectifs liés aux <i>savoirs</i> : une préférence commune pour les connaissances académiques	203
6.2.4 Objectifs liés au <i>savoir-faire</i> : une mise en place des contacts avec l'étranger.....	207
6.3 Objectifs perçus dans les entretiens avec les élèves et leurs parents	212
6.3.1 Objectifs généraux : une priorité donnée à l'apprentissage de la langue.....	213
6.3.2 Objectifs liés au <i>savoir-être</i> : un souhait pour l'ouverture vers une culture lointaine.....	218

6.3.3 Objectifs liés au <i>savoir-apprendre</i> : objectifs imprécis par rapport au <i>savoir-apprendre</i> .	223
6.3.4 Objectifs liés aux <i>savoirs</i> : un exotisme dominant dans l'apprentissage des <i>savoirs</i>	226
6.3.5 Objectifs liés au <i>savoir-faire</i> : une concentration sur le savoir-faire relationnel	231
6.4 Comparaisons entre les objectifs culturels et interculturels attribués par les matériaux pédagogiques, les enseignants et les élèves et leurs parents à l'enseignement du chinois.....	236
CHAPITRE VII: COHÉRENCE ET INTERACTION DANS LES OBJECTIFS DES MATÉRIAUX PÉDAGOGIQUES, DES ENSEIGNANTS, DES ÉLÈVES ET DE LEURS PARENTS	
PARENTS	246
7.1 La perspective des matériaux pédagogiques.....	247
7.1.1 Influences géopolitiques dans la conception des matériaux pédagogiques pour l'enseignement du chinois	247
7.1.2 Contraintes éditoriales dans la conception des manuels de chinois.....	249
7.1.3 Paramètres concernant les apprenants	253
7.1.4 Prise de position didactique dans la conception des matériaux pédagogiques	255
7.1.5 La qualité descriptive de la culture chinoise dans les matériaux pédagogiques	263
7.1.5.1 La qualité informative des documents.....	263
7.1.5.2 Pertinence sociologique.....	265
7.1.5.3 Le statut du Soi.....	268
7.1.6 Le rôle de l'enseignant de langue chinoise	269
7.2 La perspective des enseignants	270
7.2.1 Contexte scolaire	271
7.2.1.1 Facteurs concernant les élèves	271
7.2.1.2 Facteurs concernant l'établissement.....	274
7.2.2 Originalité de la discipline.....	279
7.2.3 Facteurs personnels des enseignants.....	284
7.2.3.1 Perception et interprétation des compétences culturelles et interculturelles	284
7.2.3.2 La relation entre les enseignants et la culture chinoise	292
7.2.3.3 Perceptions de rôle professionnel des enseignants	294
7.3 La perspective des élèves et des parents.....	296
7.3.1 La motivation des élèves et les objectifs culturels et interculturels.....	297
7.3.1.1 Motivation intégrative et motivation instrumentale	297
7.3.1.2 L'apprentissage en cours de chinois.....	298
7.3.1.3 Les contacts directs avec les natifs	302
7.3.2 L'attitude envers la culture chinoise et les objectifs culturels et interculturels : divergence entre « élèves heritage » et « élèves non-heritage »	305
7.3.3 La psychologie et les objectifs culturels et interculturels	310
7.3.3.1 La psychologie cognitive.....	310
7.3.3.2 Les facteurs importants en psychologie sociale	310
7.3.4 Les objectifs socio-culturels et les objectifs culturels et interculturels.....	313
7.4 Interaction entre les matériaux pédagogiques, les enseignants, les élèves et leurs parents dans la construction des objectifs culturels et interculturels	317
7.4.1 Influence de la part des enseignants sur les élèves et leurs parents	318
7.4.2 Influence de la part des élèves et de leurs parents sur les enseignants	320
7.4.3 Influence de la part des élèves sur la conception des matériaux pédagogiques.....	321
7.4.4 Influence de la part des enseignants sur les matériaux pédagogiques	322
CHAPITRE VIII: RECONNAISSANCE DES COMPÉTENCES CULTURELLES ET INTERCULTURELLES DANS L'ENSEIGNEMENT DU CHINOIS EN CONTEXTE SECONDAIRE FRANÇAIS.....	
8.1 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles.....	327
8.1.1 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles au niveau international.....	327
8.1.2 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles au niveau national	334
8.1.2.1 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles dans les anciens programmes d'enseignement du chinois au lycée général et technologique.....	335

8.1.2.2 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles dans les programmes d'enseignement des langues vivantes du lycée général et technologique après la réforme du lycée	340
8.1.2.3 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles dans les programmes d'enseignement du chinois au collège.....	343
8.1.2.4 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles après la réforme du collège	347
8.1.3 Valorisation des compétences culturelles et interculturelles au niveau local	351
8.1.4 L'interaction entre les objectifs culturels et interculturel du niveau officiel et ceux du niveau pratique	353
8.1.4.1 Les influences des objectifs culturels et interculturels dans les documents officiels sur ceux des enseignants et des matériaux pédagogiques	353
8.1.4.2 L'incohérence entre les objectifs attribués au niveau officiel et au niveau pratique..	355
8.2 De la valorisation à l'évaluation des compétences culturelles et interculturelles des élèves	356
8.2.1 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au niveau international	356
8.2.2 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au niveau national français.	363
8.2.2.1 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au niveau national français du collège	363
8.2.2.2 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au niveau national du lycée	365
8.2.3 L'évaluation des compétences culturelles et interculturelles au niveau local	370
8.3 Des compétences culturelles et interculturelles invisibles dans l'évaluation du chinois dans le contexte secondaire français.....	374
8.4 L'impact de l'évaluation sur le développement des compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois dans le contexte secondaire français	378
CONCLUSION.....	380
1. La construction de l'objet : l'accent mis sur l'« interaction »	381
2. La vérification des hypothèses de recherche : nos principaux résultats	383
3. Les pistes pour des recherches ultérieures	390
BIBLIOGRAPHIE	392
SITES CONSULTÉS	413
ANNEXES.....	415
Annexe 1 : Le modèle de quatre Savoirs de Byram et Zarate (1998).....	416
Annexe 2 : Fiche d'observation des cours au lycée et au collège Emile Zola de Rennes	419
Annexe 3 : Guide d'entretien avec les enseignants	420
Annexe 4 : Guide d'entretien avec les élèves	422
Annexe 5 : Guide d'entretien avec les parents	425
Annexe 6 : Grille d'analyse des matériaux pédagogiques	426
Annexe 7 : Tableau récapitulatif des entretiens auprès de 20 élèves.....	428
Annexe 8 : Tableau récapitulatif des entretiens auprès de 5 enseignants	429
Annexe 9 : Tableau récapitulatif des entretiens auprès de 15 parents	429
Annexe 10 : Transcription de trois entretiens	430
Annexe 11 : Liste des manuels analysés.....	485
Annexe 12 : Liste des Documents Officiels analysés.....	486
INDEX THÉMATIQUE	487
TABLE DES MATIÈRES	490

Yan WANG

Les compétences culturelles et interculturelles dans l'enseignement du chinois en contexte secondaire français

RÉSUMÉ EN FRANÇAIS

Au moment où les échanges interculturels s'intensifient, les expériences de mobilité commencent à un âge de plus en plus jeune, et l'accès à l'Internet permet des rencontres interculturelles sans aucun déplacement géographique, l'enseignement du chinois laisse apparaître une nouvelle attente : le développement des compétences culturelles et interculturelles qui permettent aux apprenants d'avoir une plus grande ouverture envers d'autres cultures et de maintenir une relation non-confliktuelle avec l'Autre. Pourtant, la réalité nous fait voir qu'il existe un décalage entre les objectifs culturels et interculturels des matériaux pédagogiques, des enseignants, des élèves et de leurs parents, et leur mise en place dans l'enseignement, un décalage entre les objectifs théoriques préconisés par les documents officiels et les objectifs dans la pratique, ainsi qu'un décalage entre les compétences culturelles et interculturelles et leur reconnaissance par le système scolaire français.

La présente recherche s'inscrit dans une didactique des langues et des cultures ouverte à la pluridisciplinarité et emprunte notamment à l'anthropologie, à la sociologie et à la psychologie. Elle prend comme terrain d'étude la cité scolaire Emile Zola de Rennes et s'appuie sur un corpus mixte d'entretiens, de matériaux pédagogiques et des documents officiels. Considérant comme acteurs sociaux les 5 enseignants, les 20 élèves et les 16 parents, elle a pu montrer l'importance des facteurs non-scolaires dans le développement des compétences culturelles et interculturelles des apprenants dans l'enseignement du chinois face au contexte secondaire français.

Mots-clés : compétences culturelles et interculturelles, système scolaire français, didactique des langues et des cultures, enseignement du chinois, évaluation des compétences culturelles et interculturelles

RÉSUMÉ EN ANGLAIS

In the current context when the cultural exchanges increase, the mobility experiences start at a young age and the use of Internet allows the intercultural encounters without any geographical movement, the Chinese teaching reveals a new expectation : the development of cultural and intercultural competences that enables learners to have a greater openness towards other cultures and maintain a non-conflictual relationship with the other. However, the reality shows us that there is a gap between the cultural and intercultural objectives of teaching materials, teachers, students and parents, and their implementation in teaching, a gap between the theoretical objectives recommended by official documents and the objectives in practice, and also a gap between cultural and intercultural competences and their recognition by the French education system.

Our research falls under the didactics of languages and cultures, open to pluridisciplinarity, and borrows especially from anthropology, sociology and psychology. It takes as study field the middle school Emile Zola of Rennes and relies on a mixed corpus of interviews, teaching materials and the official documents. Considering as social actors the 5 teachers, 20 students and 16 parents, the study was able to show the importance of social factors in the development of cultural and intercultural competences of learners in Chinese teaching of French secondary education.

Keywords: cultural and intercultural competences, the French education system, didactics of languages and cultures, Chinese language teaching, assessment of cultural and intercultural competences